

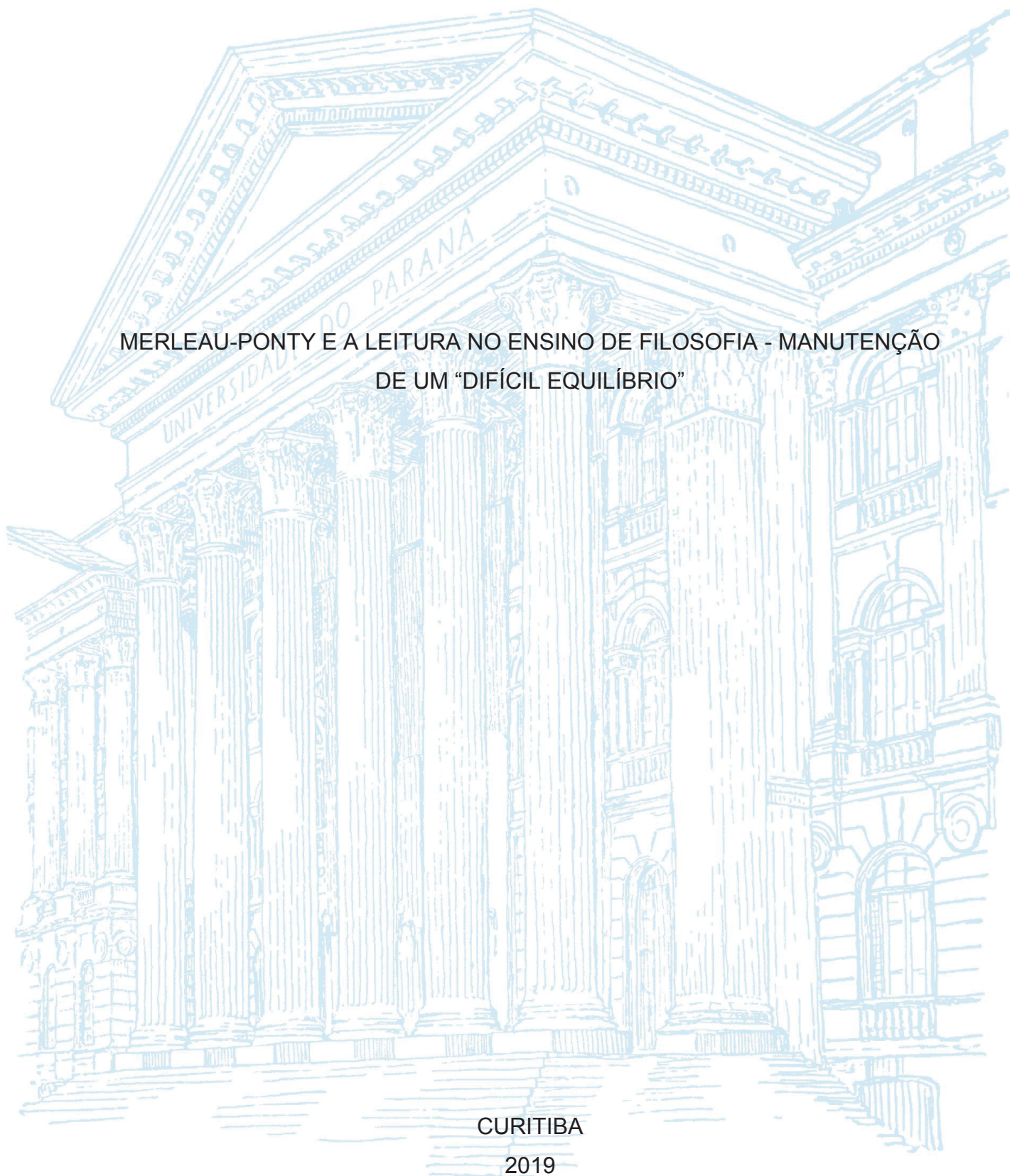
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ANDRÉ BAGATINI

MERLEAU-PONTY E A LEITURA NO ENSINO DE FILOSOFIA - MANUTENÇÃO
DE UM “DIFÍCIL EQUILÍBRIO”

CURITIBA

2019



ANDRÉ BAGATINI

MERLEAU-PONTY E A LEITURA NO ENSINO DE FILOSOFIA - MANUTENÇÃO
DE UM “DIFÍCIL EQUILÍBRIO”

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação Profissional em Filosofia, setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Filosofia.

Orientador: Prof. Dr. Celso de Moraes Pinheiro

CURITIBA

2019

FICHA CATALOGRÁFICA

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELO SISTEMA DE BIBLIOTECAS/UFPR –
BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS COM OS DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Fernanda Emanoéla Nogueira – CRB 9/1607

Bagatini, André

Merleau-Ponty e a leitura no ensino de filosofia – manutenção de um “difícil equilíbrio”. / André Bagatini. – Curitiba, 2019.

Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Setor de Ciências Humanas da
Universidade Federal do Paraná.

Orientador: Prof. Dr. Celso de Moraes Pinheiro

1. Filosofia – Estudo e ensino – Ensino médio. 2. Merleau-Ponty,
Maurice, 1908 - 1961 – Crítica e interpretação. 3. Leitura - Metodologia. I.
Título.


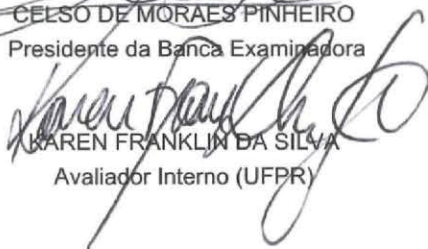
CDD – 107

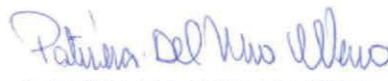
TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em FILOSOFIA da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado Profissional de **ANDRE BAGATINI**, intitulada: **MERLEAU-PONTY E A LEITURA NO ENSINO DE FILOSOFIA - MANUTENÇÃO DE UM "DIFÍCIL EQUILÍBRIO"**, após terem inquirido o aluno e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de Mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 14 de Junho de 2019.


CELSON DE MORAES PINHEIRO
Presidente da Banca Examinadora

KAREN FRANKLIN DA SILVA
Avaliador Interno (UFPR)


PATRÍCIA DEL NERO VELASCO
Avaliador Externo (UFABC)

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer a minha família, amigos, professores, alunos e colegas, todos partícipes fundamentais desta experiência de viver e pesquisar.

A minha família e ancestralidade, pela existência e apoio incondicional constante.

Aos amigos e amigas que a vida me presenteou, por serem igualmente minha família nessa jornada. Especialmente, nessa pesquisa, a Débora Martins de Souza.

Aos professores pela inspiração constante e oportunidade de convivência. Particularmente Antônio Edmilson Paschoal, Paulo Vieira Neto, Thiago Fonseca Falkenbach, Eduardo Barra, Karen Franklin da Silva e Patrícia Velasco. Ao Celso de Moraes Pinheiro, pela orientação e apoio permanentes.

Aos alunos. Todo o meu respeito, admiração e dedicação para eles que me fazem experimentar e aprender essa incrível profissão de professor de filosofia.

A minha querida turma do mestrado, pela convivência, aprendizado e diversão compartilhada.

Agradeço imensamente a oportunidade de participar desse programa de mestrado profissional em filosofia, vida longa ao PROF-Filo.

RESUMO

Esta dissertação versa sobre uma reflexão teórica e uma aplicação prática-metodológica de ensino de filosofia em nível médio a partir de Merleau-Ponty. Muito se debate sobre o papel da história da filosofia na filosofia e no seu ensino e consequentemente sobre a leitura e a interpretação da mesma. Tanto na academia quanto no ensino médio a leitura tem um papel fundamental. Assim, a questão sobre a metodologia de leitura, metodologia de interpretação de textos, em suma, a questão sobre a forma de lê-los se faz presente na prática do ensino e na reflexão sobre o mesmo. Em Merleau-Ponty, a partir da reflexão sobre a relação entre a filosofia e a história, fundamentamos aqui e aplicamos em sala de aula uma abordagem de leitura caracterizada como esforço para manutenção de um “difícil equilíbrio” entre diferentes pares de opostos complementares: diferentes ângulos de leitura, o explícito e o impensado de um texto e o ponto de vista do autor e o do leitor. Partindo do pressuposto de leitura como “difícil equilíbrio”, a partir da leitura e do debate com os alunos das *Conversas* de Merleau-Ponty, notadamente a primeira e a segunda, verificamos tanto a possibilidade e efetividade quanto limitações e críticas dessa abordagem. Trata-se de refletir sobre a prática partindo de um pressuposto teórico metodológico específico. Reflexão e aplicação *nossa* de uma metodologia de leitura e reflexão de textos filosóficos *para e com* os alunos como o esforço de reflexão em outrem; como a manutenção de um “difícil equilíbrio” entre o leitor e o texto lido, entre o ponto de vista do autor e o ponto de vista do leitor; em suma, a leitura como algo que acontece “em meio” a algo, numa relação permanente de circularidade e novidade. Na medida em que os textos são lidos, são interpretados *em meio* ao ponto de vista do leitor, fazendo com que cada nova leitura signifique como que um novo começo para o pensamento, a partir do campo de horizontes de cada lugar, tempo e corpo.

Palavras-chave: Merleau-Ponty. Ensino. Leitura.

ABSTRACT

This dissertation is about a theoretical reflection and a practical-methodological application of philosophy teaching at the middle level from Merleau-Ponty. There is much debate about the role of the history of philosophy in philosophy and its teaching and consequently on the reading and interpretation of it. Both in academia and in high school, reading plays a fundamental role. Thus, the question about the methodology of reading, methodology of interpretation of texts, in short, the question on how to read them is made present in the practice of teaching and reflection on it. In Merleau-Ponty, from the reflection on the relation between philosophy and history, we base here and apply in the classroom a reading approach characterized as an effort to maintain a "difficult balance" between different pairs of complementary opposites: different reading angles, the explicit and unthought of a text and the point of view of the author and the reader. Starting from the reading assumption as "difficult equilibrium", from the reading and the debate with the students of the *Conversations* of Merleau-Ponty, notably the first and second, we verify both the possibility and effectiveness, limitations and criticisms of this approach. It is a question of reflecting on the practice based on a specific theoretical methodological assumption. Reflection and our application of a methodology of reading and reflection of philosophical texts for and with the students as the effort of reflection in others; such as the maintenance of a "difficult balance" between the reader and the read text, between the author's point of view and the reader's point of view; in short, reading as something that happens "in the middle" of something, in a permanent relation of circularity and novelty. Insofar as the texts are read, they are interpreted in the midst of the reader's point of view, making each new reading as a new beginning for thought, from the horizons of each place, time and body.

Keywords: Merleau-Ponty. Teaching. Reading.

O meio está em toda parte.
Nietzsche

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
I REFERENCIAL TEÓRICO	
1.1 Filosofia, história e ensino: notas a partir do papel da leitura filosófica.....	12
1.1.1 Pressupostos filosóficos do ensino de filosofia (ou “Que filosofia queremos ensinar?”).....	13
1.1.2 Goldschmidt e a leitura estrutural de textos filosóficos.....	18
1.1.3 Merleau-Ponty e a leitura como <i>difícil equilíbrio</i>	21
1.1.4 A opacidade da linguagem em Merleau-Ponty.....	31
II PARTE PRÁTICA	
2.1 Contexto.....	35
2.2 Aplicação metodológica.....	35
2.3 Trabalhando com os textos.....	42
2.3.1 Muchail. <i>A filosofia e seu ensino</i> : um modo de ler.....	43
2.3.2 Merleau-Ponty. <i>Conversas</i>	46
2.4 Avaliação.....	56
III RESULTADOS	
3.1 Descrição.....	60
3.2 Discussão.....	72
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	79
REFERÊNCIAS.....	82
ANEXO I.....	87
ANEXO II.....	92

INTRODUÇÃO

Nesta dissertação, fundamentamos e desenvolvemos tanto um conceito quanto uma metodologia aplicada de leitura de textos filosóficos para o ensino médio a partir da filosofia de Merleau-Ponty. Em linhas gerais, trata-se de uma concepção de leitura que considera a *situação*, sempre ambígua, tanto do leitor quanto do autor/texto, numa tentativa de manutenção de um *difícil equilíbrio*. Para isso, antes, levantamos, discutimos e defendemos alguns pressupostos teóricos sobre filosofia, seu ensino e sua leitura. Depois, apresentamos a discussão do projeto conceitual-metodológico de filosofia e leitura filosófica no ensino médio a partir do autor em questão. Por fim, expomos a aplicação realizada com os alunos e os resultados alcançados.

A preocupação sobre o ensino de filosofia como componente curricular do ensino médio se faz presente em inúmeras discussões principalmente a partir dos anos 80 (FAVARETTO, 2015, p. 11).¹ Com os embates para a sua maior participação no ensino e a promulgação da lei sobre a sua obrigatoriedade², intensificou-se a produção de material específico sobre o ensino de filosofia. No entanto, estas discussões normalmente se apresentam como apanágio da academia, muitas vezes colaborando para a mistificação ou idealização da disciplina, estando por isso mesmo afastada do lugar em que a sua prática acontece - a escola. A questão que motiva e orienta esse trabalho é justamente a prática e a problematização *in loco*, sendo o pesquisador um profissional do ensino, observador e participante da cotidianidade da escola, em meio às suas práticas, leis, contradições, esforços, sucessos e fracassos.

Muito se debate sobre o ensino de filosofia no ensino médio. Seja sobre sua possibilidade, necessidade, especificidade, objetivo ou método.³ Visamos contribuir

¹ Configura um importante exemplo dessa preocupação a coletânea de 1986 *O ensino da filosofia no 2º grau*, com organização de Henrique Nielsen Neto. Cf. NETO, H. N. 1986.

² Lei nº 11.684/08.

³ Seguem alguns exemplos de referências sobre esse debate (deixamos os títulos para ilustrar o argumento):

TOMAZETTI, BENETTI. Da história da filosofia ao filosofar: alguns desafios com o não filosófico. 2014. MARCONDES. É possível ensinar filosofia? E, se possível, como? 2008.

GUIDO, H. GALLO, S. KOHAN, W. Princípios e possibilidades para uma metodologia filosófica do ensino de filosofia: história, temas, problemas. 2013.

CERLETTI, A. O ensino de filosofia como problema filosófico. 2009.

LEOPOLDO E SILVA, F. História da filosofia: centro ou referencial? 1986.

VELASCO, P, D, N. Sobre o papel formativo da filosofia no ensino médio. 2016.

ROCHA, R. P da. Ensino de filosofia e currículo. 2015.

para esse debate com o desenvolvimento de uma reflexão, problematização e proposição teórico-prática sobre metodologia de leitura de textos filosóficos no ensino médio. Arguimos que mesmo com toda a pertinente e necessária discussão sobre formas atrativas de sensibilizar os alunos para os conteúdos ensinados e mostrar a relação dos mesmos com a história, a sociedade e a vida, os textos filosóficos clássicos, sua leitura e consequente reflexão, sempre aparecem como um momento fundamental da relação do sujeito com a filosofia e sua aprendizagem. Ora, se a leitura e a interpretação dos textos filosóficos é um momento essencial da relação com a filosofia, uma parte fundamental da reflexão teórica e da aplicação prática de seu ensino deve ser, então, sobre a forma de se ler textos filosóficos. Levantamos e refletimos, assim, sobre algumas maneiras de se tratar essa questão de *como* ler filosofia no ensino médio.

Aquém do debate sobre práticas inovadoras na educação, deve existir, portanto, uma questão fundamental para o ensino de filosofia concernente à leitura: afinal, o que é ler filosofia? Uma vez que a filosofia se dá na relação com os discursos filosóficos - isto é, nas práticas, nos métodos, nos estilos e nas experiências traduzidas nos textos filosóficos e na história da filosofia -, a leitura desses é claramente uma etapa basilar do seu aprendizado. Desse modo, no ensino de filosofia, a leitura dos discursos é, igualmente, etapa primordial. Além disso, presumimos e defendemos que a leitura não é algo a ser somente transmitido ou comentado por alguma autoridade como o professor, mas sim realizado, praticado e experimentado.

Dessa questão, segue-se outra de igual importância sobre o modo de se fazer tal leitura. Contudo, apesar do reconhecimento geral da necessidade explícita da relação com os textos filosóficos e sua leitura para o ensino e aprendizagem de filosofia, carecemos de material específico sobre metodologia de leitura filosófica voltada para o ensino médio.

Assim, propomos a realização de principalmente duas tarefas, uma teórica-conceitual e outra prática-metodológica, distintas e próximas simultaneamente, divididas em três etapas. Primeiro, fazemos um levantamento bibliográfico e fundamentamos um referencial teórico-metodológico sobre o ensino de filosofia no nível médio. Nesse sentido, nosso foco de análise e fundamentação se dará sobre o papel da leitura e a relação com o texto filosófico e o ensino de filosofia nessa etapa de formação a partir de uma perspectiva merleau-pontyana. Em seguida, no capítulo

II, prestamos a exposição do contexto, metodologia, aplicação e avaliação do projeto de aulas de filosofia para o ensino médio, tendo em mente tanto o referencial teórico levantado quanto a prática reflexiva através da experiência de ensino nesta etapa; relacionando os recursos e pressupostos com a reflexão e a discussão dos processos e materiais utilizados. Por fim, no capítulo III, descrevemos e discutimos os resultados.

Etapas distintas e próximas simultaneamente. Distintas, pois a etapa teórica e sua fundamentação fazem parte de um trabalho majoritariamente solitário de pesquisa, leitura e reflexão considerando nossa própria proposta de abordagem, enquanto a prática de aulas de filosofia se dá no encontro com o outro, nesse caso, do professor com os alunos, e na reflexão a partir desse encontro. Contudo próximas, pois a parte teórica surge tanto de uma reflexão sobre a prática quanto das expectativas que temos sobre ela⁴; e, enquanto isso, a etapa prática encontra sua fundamentação no referencial teórico. Assim, as duas etapas se aproximam, se distanciam, se formulam uma a outra, se reformulam e se complementam.

⁴ Cf. SCHON, 2000.

REFERENCIAL TEÓRICO

FILOSOFIA, HISTÓRIA E ENSINO: NOTAS A PARTIR DO PAPEL DA LEITURA FILOSÓFICA

Partindo de algumas pistas sugeridas por Salma Tannus Muchail em um pequeno artigo intitulado “A filosofia e seu ensino: um modo de ler” (MUCHAIL, 2004, p.335-344), sugerimos a linha condutora para a fundamentação dessa concepção de leitura para o ensino médio com base em Merleau-Ponty.

Segundo a autora, “o ensino de filosofia remete, no geral, a um modo de leitura, ou antes, a modos filosóficos de ler. Ensina-se e aprende-se filosofia ensinando-se e aprendendo-se a ler filosoficamente” (2004, p. 335). Isto significa ler filosoficamente tanto textos filosóficos quanto textos em geral. Nesse sentido, a prática da história da filosofia, entendida como “leitura filosófica de filosofias já constituídas” (idem, p. 335), é uma via de acesso “ao estilo de pensamento e de linguagem que configuram o universo filosófico” (idem, p. 335-36). É também, assim, um *instrumento pedagógico* de iniciação filosófica a partir “de dentro.” (idem, p.336) da própria filosofia. A leitura, portanto, tem um papel fundamental no aprendizado da filosofia. Desse modo, pressupõe-se que a leitura filosófica não é uma leitura qualquer, mas que deve haver um modo privilegiado, ou, ao menos, diferentes modos específicos de ler, aprender e ensinar filosofia.

No entanto, antes de seguirmos as pistas e fundamentá-las em Merleau-Ponty, faremos um levantamento, leitura e discussão de alguns pressupostos metodológicos sobre o papel da leitura no ensino e na aprendizagem de/em filosofia no nível médio. Depois, formularemos uma defesa da filosofia e da leitura filosófica no ensino médio como esforço para manutenção de um *difícil equilíbrio*⁵.

⁵ A expressão “difícil equilíbrio” é citada por Salma Tannus Muchail como oriunda de Merleau-Ponty. Segundo a autora, “digamos que a postura do leitor que se orienta por esse horizonte ideal de leitura caracteriza-se pela manutenção de um ‘difícil equilíbrio’ (MERLEAU-PONTY, 1968, p. 77-84)” (MUCHAIL, 2004, p. 337). A única referência explícita da expressão em Merleau-Ponty encontra-se em um resumo de curso ministrado em 1955-1956 no Collège de France sobre a filosofia dialética. No resumo, Merleau-Ponty organiza a definição do pensamento dialético em três itens: i) dialética dos contraditórios; ii) dialética “subjetiva” e; iii) dialética circular. A expressão aparece na definição do pensamento dialético como circularidade. Segundo o autor, o pensamento dialético é circular pois, para conservar a noção de verdade operativa, tudo deve sempre ser repensado por ele. A dialética, entendida como experiência do pensamento, opera, portanto, um perpétuo começo. “Entendido dessa maneira, o pensamento dialético é um difícil equilíbrio.” (MERLEAU-PONTY, 1988b, p. 125, *tradução nossa*).

PRESSUPOSTOS FILOSÓFICOS DO ENSINO DE FILOSOFIA (OU “QUE FILOSOFIA QUEREMOS ENSINAR?”)

Muito se debate sobre o que se pretende quando se ensina filosofia, principalmente no ensino médio⁶. De uma maneira geral, costuma-se dizer que o ensino de filosofia visa a uma formação crítica, autônoma e reflexiva. No entanto, isso soa vago demais, uma vez que poderíamos dizer o mesmo sobre uma formação em qualquer área. Não se espera que o ensino de outras disciplinas, como biologia, sociologia ou matemática, por exemplo, não vise igualmente a uma formação crítica, autônoma e reflexiva em suas áreas. Assim, mesmo com a resposta comum de que se ensina filosofia para o senso crítico e a cidadania, ainda fica em aberto a questão sobre qual é a especificidade dessa criticidade e dessa cidadania. Afinal de contas, seria a filosofia condição para a formação do sujeito moral, autônomo, crítico, emancipado etc.? (Cf. ROCHA, 2015, p. 27-29).

Como exemplo da preocupação acerca da necessidade de uma maior especificidade para o ensino de filosofia, em *Ensino de filosofia e currículo*, Ronai Pires da Rocha reflete sobre a relação do ensino com o currículo, a escola e seus sujeitos. Segundo ele, com a chegada do ensino de filosofia nas escolas desde a promulgação de sua obrigatoriedade, “o professor de filosofia entre em uma escola que já está funcionando” (ROCHA, 2015, p. 27). Fazendo um exercício de especulação, o autor argumenta que se espera mais de um professor de filosofia do que meramente dizer aos colegas da escola que contribuirá para a formação da consciência crítica e da cidadania do alunos.

Hoje, por conta do bom senso, há mais do que simples consenso sobre o fato de que esse tipo de responsabilidade é de todas as atividades escolares, desde a merenda até a Educação Física; não há uma disciplina privilegiadamente responsável por isso. O que se espera desse novo professor de Filosofia é que decline em detalhes a contribuição que pretende dar, que fale sobre as habilidades e competências típicas de sua disciplina, sobre sua metodologia, sobre o planejamento curricular que tem em mente e que não chateie os demais sobre a pretensa superioridade da Filosofia. (ROCHA, 2015, p. 28).

Quando ensinamos algo, supõe-se preliminarmente uma metodologia de ensino, uma forma de ensinar. Contudo, antes ainda da resposta metodológica, se estamos ensinando filosofia, pressupõe-se igualmente uma filosofia que possamos,

⁶ Cf. nota 3 acima.

queremos ou devemos ensinar.⁷ Portanto, buscamos responder que filosofia queremos ensinar, ou melhor, o que estamos entendendo por filosofia quando a ensinamos. Veremos que essa resposta não é fechada em si mesma, nem muito menos definitiva, buscamos apenas ressaltar e discutir alguns pressupostos teóricos importantes e relevantes para o ensino da disciplina. Depois, buscamos fundamentar uma forma de ensino de filosofia, uma metodologia filosófica de leitura de filosofia para o ensino médio e, estendendo-se, uma metodologia filosófica de leitura em geral.

Na história da filosofia não há um consenso sobre o que seja a filosofia nem sobre a forma de se praticá-la. Podemos perceber, por exemplo, a enorme variedade de modos de se pensar os problemas filosóficos (por ensaios, diálogos, cartas, artigos, relato de experiência vivida, meditação, crítica, sistema, romance, empirismo, racionalismo etc.). Segundo Kuhn, ao contrário das ciências exatas, como a química, a física ou a matemática, nas quais o modelo de prática científica é normalmente bem delimitado e definido em um dado momento do tempo (Cf. KUHN, 1997, 2012), nas ciências humanas temos uma surpreendente variedade de concepções e de modelos (paradigmas, na terminologia de Kuhn) concorrentes e ou complementares do que seja a prática científica nessas áreas. Na filosofia isso é tão ou mais evidente, não há um só modelo de prática filosófica num dado momento do tempo.

Tomando de empréstimo algumas reflexões de Danilo Marcondes em *É possível ensinar filosofia? E, se possível, como?* (MARCONDES, 2008, p. 56-68), cumpre ao professor, profissional do ensino, a resposta da questão sobre qual é a concepção de filosofia que adota e ensina. Seguindo o seu artigo, podemos vislumbrar algumas alternativas e pressupostos, tanto conceituais quanto metodológicos, oriundos da própria história da disciplina.

Segundo o autor, podemos diferenciar duas grandes linhas de concepção de filosofia. Uma, digamos, mais prática, ligada a uma atitude, um posicionamento; outra, mais histórica, ligada à tradição teórica e à interpretação de textos. Na concepção prática, Marcondes cita Pitágoras e Sócrates como seus representantes. Diz-se de Pitágoras que, quando interrogado pelo tirano Léon sobre quem era, teria respondido 'sou um filósofo'. Ao que parece, a primeira concepção de filosofia estava intimamente ligada à prática. O termo filósofo teria surgido antes do termo filosofia; marcando uma diferenciação com aqueles que se diziam *sophoi*, sábios, o filósofo é aquele que se

⁷ Cf. CERLETTI, 2009.

torna amigo da sabedoria, que a busca, não aquele que a possui. “A filosofia se define desse modo mais pela busca do que pela posse do saber” (MARCONDES, 2008, p. 55).

Já nos relatos da vida de Sócrates vemos a figura do filósofo como inquiridor e provocador da reflexão e da justificação de si mesmo e, conseqüentemente, dos outros - seus discípulos ou apaixonados - sobre si próprios. Na própria metodologia socrática podemos vislumbrar esse posicionamento: as etapas conhecidas como *ironia* e *maiêutica* do método socrático consistem basicamente em fazer o interlocutor perceber a própria ignorância e depois dar luz às novas ideias, respectivamente.

Para Sócrates, o filosofar consiste em romper com a atitude comum, o domínio da opinião e das crenças recebidas, em que nos aferramos a uma visão das coisas que adquirimos pelos hábitos, que recebemos por ouvir falar, que incorporamos muitas vezes sem nos darmos conta disso. É nisso que consiste o domínio do preconceito, da visão pré-concebida, irrefletida, impensada. (Ibid., p.56).

Daí, a conhecida afirmação socrática na *Apologia* de Platão (38a), destacada por Marcondes: “uma vida não examinada não vale a pena ser vivida” (apud MARCONDES, 2008, p. 56). Daí, também, a diferenciação com a atitude comum, quando interrogamos as crenças e valores, quando refletimos e questionamos sobre o que nos é ensinado sem exame ou discussão, quando exigimos justificativas suficientes para o que é afirmado.⁸

Por isso, continua Marcondes, Sócrates também afirma que a virtude e a excelência não podem ser ensinadas, apenas descobertas por cada um. (Cf. *Ménon* 90a, 98a). Além disso, no mito da caverna (Cf. *República*, Livro VII) lemos a alegoria de um homem livre que não consegue libertar outros, pois supostamente cada um deve trilhar o caminho do conhecimento e da busca do saber por si próprio. Nesse sentido, o papel do filósofo, do professor de filosofia, do mestre em geral, não consiste em ensinar a liberdade, a virtude e a sabedoria, cabe a ele apenas buscar despertar em cada um a atitude, o desejo e a disposição para buscá-las. “A filosofia consiste em um processo de reflexão que nos leva a buscar as respostas às indagações que encontramos em nossa própria experiência” (MARCONDES, 2008, p. 56).

⁸ Se remete a Platão e Sócrates a primeira definição filosófica de conhecimento que se tem notícia. No diálogo *Teeteto*, Sócrates e Teeteto buscam descobrir o que é o conhecimento e chegam na definição de conhecimento como *crença verdadeira acompanhada de justificação* (Cf. PLATÃO, *Teeteto*, 200c-202c).

Numa outra abordagem da relação da filosofia com ela mesma, temos uma concepção na qual a filosofia consiste na sua história, na sua tradição. Nessa abordagem, o ensino de filosofia se faz através das obras mais importantes e influentes de sua história e respectivas leitura e interpretação. Aqui, o ensino de filosofia não pode ser separado da sua tradição e sua história, uma vez que é por seu meio que entramos em contato com os diferentes problemas e questões filosóficas, bem como com os modos pelos quais os diversos autores de sua história trataram esses problemas, suas respostas, soluções e contradições.

Contudo, ressalta Marcondes, essa história não nos revela uma saída unívoca para as questões, uma linha predominante de pensamento.

A filosofia desenvolveu-se através de aproximações em maior ou menor grau com a ciência natural, a matemática, a arte, a política, a religião e o mito. O pensamento filosófico expressou-se em diferentes estilos, em poemas, diálogos, aforismos, tratados, cartas, autobiografias. (MARCONDES, 2008, p. 57).

O autor cita, como exemplo, as diferenças entre o piedoso Boécio e o crítico Sexto Empírico, as fronteiras não tão claras entre filosofia, literatura e retórica em Cícero, entre filosofia e ciência em Euclides (Ibid., p. 57). Ainda podemos citar estilos e métodos muito diferentes de formação do pensamento filosófico traduzidos na forma discursiva e estilística de sua escrita como os diálogos platônicos, as meditações cartesianas, os mais variados tratados de sistemas filosóficos, os aforismos de Nietzsche, a arquitetura de Kant, a intuição única em Schopenhauer, a dialética hegeliana, a fenomenologia de Husserl, etc.

Ora, pretendemos arguir que essas duas grandes linhas mestras de concepção do ensino e da prática filosófica não necessariamente se excluem, mas se complementam. A história da filosofia e sua interpretação podem servir de apoio para o despertar do interesse pelas questões filosóficas e também dos diferentes modos pelos quais elas foram tratadas. Além disso, pode, também, despertar para o tipo de atitude concernente ao filosofar.

Marcondes sublinha a relação do ensino de filosofia e seu papel formativo para o sujeito, “levando-o a desenvolver suas próprias reflexões” (2008, p. 63) e “buscar suas próprias questões” (Ibid., p. 64). Enfatizando que “sua reflexão se desenvolverá na medida em que puder aperfeiçoar um método de leitura dos filósofos, e de interpretar e reconstruir seus argumentos” (Ibid., p. 64). No entanto, no ensino médio

não lidamos com a formação de sujeitos que já possuem uma “motivação inicial pela filosofia” (Ibid., p. 64), como na academia. Nesse caso, o “grande desafio consiste em motivar” (Ibid., p.64) aquele que talvez nunca tenha tido contato com o pensamento filosófico, “a desenvolver o interesse por esse pensamento, a compreender sua relevância e a vir a elaborar suas próprias questões” (Ibid., p. 64). Para isso, deve-se “partir da realidade destes estudantes, de seu contexto, de sua experiência de vida, de suas inquietações. É preciso ser sensível a seus dilemas e interesses.” (Ibid., p. 65).

Assim, defendemos uma concepção de ensino de filosofia que, além de se relacionar com o despertar do interesse e da atitude para o filosofar e a filosofia, também passa pela leitura da sua história. Preliminarmente, contudo, para fundamentar uma concepção e uma metodologia do ensino da disciplina, precisamos desenvolver uma fundamentação da própria relação da filosofia com a sua história. Para isso, lançamos mão de uma comparação entre duas concepções de leitura em filosofia. Uma, clássica, da leitura como análise estrutural de textos, defendida por Victor Goldschmidt em *Tempo Histórico e Tempo Lógico na Interpretação dos Sistemas Filosóficos* (1963). Outra, com base em Merleau-Ponty, de leitura como *difícil equilíbrio*.

Para a fundamentação em Merleau-Ponty, partimos das pistas deixadas por Muchail em “*A filosofia e seu ensino: um modo de ler*” (2004) e nos baseamos principalmente nos seguintes textos do autor: “A linguagem indireta e as vozes do silêncio” (1980c); “Sobre a fenomenologia da linguagem” (1980d); “O olho e o espírito” (1980e); “Em toda e em nenhuma parte” (1980b); “O filósofo e sua sombra” (1980a); “Materials for a theory of history” (1988a) e “Dialectical Philosophy” (1988b); bem como em recortes das obras *Fenomenologia da percepção* (1999), *O visível e o Invisível* (2014), *Ciências do homem e fenomenologia* (1973), *Elogio da filosofia* (1993) e *A prosa do mundo* (2012), todos de Merleau-Ponty. Além disso, vale ressaltar como basilares os comentários de Marilena Chauí nos ensaios “Experiência do pensamento” (2002a), “Obra de arte e filosofia” (2002b) e “A noção de estrutura em Merleau-Ponty” (2002c) e de Luiz Damon S. Moutinho em *Razão e experiência* (2006). Para a fundamentação do método estrutural em Goldschmidt usamos o referido texto *Tempo histórico e tempo lógico na interpretação dos sistemas filosóficos* (1963).

GOLDSCHMIDT E A LEITURA ESTRUTURAL DE TEXTOS FILOSÓFICOS

Uma das formas mais praticada, defendida e assumida como exemplar de leitura, interpretação e, conseqüentemente, de ensino filosófico pode ser compreendida como filosofia da história da filosofia. Ela é representada principalmente pelo método estrutural de leitura de textos filosóficos, que, segundo Victor Goldschmidt, seu mais clássico representante e alicerce teórico, seria tanto uma doutrina quanto uma metodologia. Nela, não há um modelo verdadeiro de filosofia, mas, sim, a verdade das diferentes formas de tratamento dos problemas filosóficos na dispersão da sua história, isto é, nos próprios textos filosóficos. Fazer filosofia da história da filosofia consiste em adentrar pela leitura nesses diferentes campos de conceitos e problemas e, supostamente, entendê-los de dentro, na sua própria maneira de ser, nas suas próprias relações e contradições, no seu próprio discurso.

A abordagem interpretativa sobre os textos filosóficos defendida por Goldschmidt preconiza uma maneira estrutural de leitura de textos. Segundo o autor, haveria duas maneiras distintas de interpretar um sistema de ideias: ele pode ser interrogado sobre sua verdade ou sobre sua origem. No primeiro caso, o autor chama o método de *dogmático*, no segundo, de *genético* (GOLDSCHMIDT, 1963, p. 139).

O método dogmático não leva esse nome no sentido comum do termo, como se fosse uma interpretação assumida espontaneamente e não refletida, mas no sentido de considerar os dogmas, as afirmações e os argumentos como pretensões à verdade por parte do autor, a serem lidas, refletidas e compreendidas em sua própria ordem de razões pelo leitor. Tal método “aborda uma doutrina conforme a intenção de seu autor” (ibid., p. 139), e conserva até o fim o “problema da verdade”. Quando termina em refutação, “pode-se perguntar se mantém, até o fim, a exigência de compreensão” (ibid., p.139). Além disso, ele “subtrai [o sistema] ao tempo” (ibid., p.139), lida com a contradição no sentido de que “todas as teses de uma doutrina e de todas as doutrinas pretendem ser conjuntamente verdadeiras, ‘ao mesmo tempo’” (ibid., p.140).

Já o método genético, por sua vez, seria aquele que, segundo o autor, busca as causas ou a origem de uma doutrina, de um sistema. Ele é “científico” e “instrutivo”, mas não “filosófico” (ibid., p.139); arrisca-se a explicar um sistema “além ou por cima da intenção de seu autor”, assenta-se em causas que não “enfrentam a doutrina estudada para medir-se com ela”, mas servem para “medi-la” de fora (ibid., p.139),

põe o tempo como recurso evolutivo para “explicar e dissolver” (ibid., p.140) as contradições. Em suma, este método interpreta as causas enquanto o dogmático interpreta as razões.

Ainda segundo o autor, a “filosofia é explicitação e discurso”, e ela justamente se explicita nos seus discursos, isto é, em “movimentos sucessivos” pelos quais ela “produz, abandona e ultrapassa teses ligadas umas às outras numa ordem por razões” (ibid., p.140). O tempo lógico de uma obra, seria a “progressão desses movimentos” que dão a ela uma estrutura lógica. “A interpretação consistirá em reaprender, *conforme a intenção do autor*, essa ordem por razões, e em jamais separar as teses dos movimentos que as produziram” (ibid., p.140, grifo nosso). O método dogmático seria aquele propriamente filosófico pois permite a interpretação de um texto, de um sistema de ideias, justamente na ordem de suas próprias razões, em seu tempo lógico.

Ao longo de seu texto, Goldschmidt enfatiza diversas vezes a necessidade de se ler e interpretar *conforme as intenções do autor*. Caracterizando, assim, uma leitura rigorosa que leva em conta os dogmas, teses e afirmações proferidas por uma determinada doutrina em conformidade com as razões que o próprio texto dá para sustentar as suas verdades. Nesse sentido, segundo o autor, buscar numa doutrina ou num sistema um contexto, uma imagem, uma intuição, um sujeito determinado por causas e condições sociais, um pensamento central, pode ser ilustrativo, mas reduz o sistema, desconsidera as razões que o próprio autor se empenhou em justificar; “tanto aqui como em outras pesquisas etiológicas, o intérprete se coloca acima do sistema e, em relação ao filósofo, ao invés de adotar primeiramente a atitude de discípulo, faz-se analista, médico, confessor” (ibid., p.141). Contrariamente, sustenta Goldschmidt, um sistema não pode ser medido senão pelas “razões conhecidas do filósofo e alegadas por ele” (ibid., p.141).

Como medir um sistema por sua intuição original, por seu “caráter inteligível”, se ele “somente é dado no seu comportamento e nos seus atos, isto é, nos seus movimentos filosóficos e nas teses que eles produzem” (ibid., p.141). Assim, sustenta o autor, não há separação entre doutrina e método. Uma determinada doutrina filosófica se manifesta justamente no seu discurso, sendo esse a explicitação do próprio método e das razões adotadas para defender as teses.

Além disso, a pesquisa em filosofia, segundo Goldschmidt, “não procede somente da verdade, mas faz corpo com ela” (ibid., p.142), isto é, a filosofia não advém da verdade, mas faz-se verdade em sua explicitação.

Assim, para compreender uma doutrina [...], é preciso, após o autor, refazer os movimentos concretos, aplicando as regras e chegando a resultados que, não por causa de seu conteúdo material, mas em razão desses movimentos, se pretendem verdadeiros. Ora, esses movimentos se nos apresentam na obra escrita. (ibid., p.142).

O autor sustenta, ainda, que método e doutrina não se separam pois método não é somente exposição, mas também descoberta. Pode-se, sem dúvida, separá-los para fins de instrução; buscar a “invenção” de uma doutrina; “abandonar o filosófico pelo psicológico e pelo biográfico, e as razões pelas causas” (ibid., p.142), mas as ideias não têm forma definida “senão com o traço final da obra” (ibid., p.142).

Poderíamos caracterizar o método dogmático de leitura como sendo a interpretação do texto pelo texto. Ao contrário de uma interpretação genética que poderíamos caracterizar, genericamente, como uma leitura do texto pelo contexto.

No ensino universitário de filosofia, o método dogmático é amplamente adotado para a leitura, a interpretação, o ensino e a própria produção de comentários sobre textos, isto é, para o fazer filosófico como filosofia da história da filosofia. Nesse sentido, aprender filosofia consiste basicamente em aprender a ler, interpretar e produzir comentários de textos utilizando tal método.

Pensando nessa metodologia para a prática do ensino de filosofia em nível médio, a história da filosofia seria como que o palco dos diferentes momentos e movimentos dessa produção de textos, de filosofias, de sistemas de ideias, construídas no esforço pelo ordenamento das razões que levam às doutrinas. Desse modo, uma história não linear, nem evolutiva ou contínua, mas verdadeira enquanto momentos do esforço de encadeamento de razões, suas teses e consequências, como que formando um sistema ordenado e fechado na sua própria ordem, verdadeiro ou contraditório, enquanto capaz de se auto justificar ou não.

Essa metodologia parece ser bastante consistente para o ensino e a prática filosófica acadêmica; no entanto, ela também parece um tanto fria. Ou melhor, digamos que ela almeja uma neutralidade interpretativa que nos parece positiva no sentido do rigor que busca alcançar, porém negativa, considerando o papel do leitor na interpretação. Várias vezes, Goldschmidt faz menção à necessidade de se interpretar o texto *conforme as intenções do autor*. Nesse sentido, a leitura almeja

reconstruir os próprios argumentos, considerando-os apenas em si mesmos. Em nenhuma passagem do texto aparece referência às intenções do leitor, ou ao menos a uma relação entre leitor e autor que vá além (ou esteja aquém) de interpretar estruturalmente as teses e razões que o próprio autor, com suas palavras, nos oferece. Além disso, faz parecer que o leitor, ele mesmo, não tem voz na sua leitura, que a voz é somente a do autor, traduzida em seu texto.

No ensino médio, mesmo entre os defensores da importância da leitura dos textos filosóficos, não parece haver o desenvolvimento ou a problematização de uma especificidade de metodologia para a leitura dos mesmos. O método estrutural e sua relação com o rigor interpretativo do tempo lógico do próprio texto é fundamental, mas parece muito distante da realidade do jovem estudante do ensino médio, distante da necessidade do ensino de filosofia, nessa etapa da formação estudantil, ser sensível ao contexto e à realidade da escola.

Nesse nível final dos estudos básicos, os estudantes têm aulas de filosofia como uma pequena parcela da carga horária geral. E, além disso, nos documentos oficiais⁹ para esta etapa de ensino, fala-se justamente na relação do currículo, da metodologia e dos conteúdos com o contexto do jovem estudante no país. Estudante este que deve visar inclusão no mercado de trabalho, formação técnica ou superior subsequente ou, quiçá ainda mais importante, a sua formação como sujeito, numa relação inclusiva com a própria vida, com a sociedade e com o desenvolvimento do país em geral. Assim, o método dogmático/estrutural de leitura não dialoga com a realidade da educação em nível médio nem com o seu jovem discente, a não ser de modo ainda preliminar.

MERLEAU-PONTY E A LEITURA COMO *DIFÍCIL EQUILÍBRIO*

Segundo Carlos Alberto Ribeiro de Moura, o movimento do pensamento de Merleau-Ponty retoma e recomeça uma tradição na ordem do conhecimento, ao mesmo tempo que representa uma “mudança de paradigma”. Retomada e recomeço da tradição da filosofia como ontologia, isto é, como conhecimento do mundo e de “objetos”. “Trata-se da mudança que transforma o discurso filosófico, novamente, em um saber de ‘objetos’, no mesmo que, em tom definitivo, a *Crítica da razão pura* lhe interditara ser” (MOURA, 2006, p. 13). Segundo Moura, ‘mudança de paradigma’

⁹ Cf. BRASIL, 2013.

justamente porque desde Kant o conhecimento objetivo é território da ciência, não cabendo à filosofia “nenhum domínio concernente aos objetos” (KANT, *Crítica da faculdade de julgar*, Introdução §III, V; apud MOURA, 2006. p. 14), mas somente a investigação sobre as condições de possibilidade do conhecimento, sobre como um conhecimento objetivo seria possível a partir das nossas faculdades de conhecer.

Em outras palavras, desde Kant fica vetada à filosofia a possibilidade de uma doutrina, de um conhecimento positivo, de uma ontologia que enuncie as regiões do ser explicitando-as como elas são no mundo, concorrendo, assim, com as verdades ou doutrinas científicas. Desse modo, a filosofia pós-kantiana possui como traço específico e amplo o “declínio da ideia de *teoria* como doutrina sobre alguma região mundana, saber sobre objetos.” (MOURA, 2006, p. 14).

Sigamos esta linha para elucidar melhor a questão. Segundo Moura,

que esta sobriedade ateórica seja efetivamente um traço específico da filosofia pós-kantiana, operando como um autêntico paradigma do discurso filosófico, é algo que se atesta por sua presença tenaz em “filosofias” de famílias intelectuais muito distintas. (MOURA, 2006, p. 14).

Desde a fenomenologia husserliana e heideggeriana, passando por um neopositivista como Granger e até Hannah Arendt, “a filosofia não pode mais se confundir com um conhecimento de objetos” (MOURA, 2006, p. 17). Em Husserl, as “ciências dogmáticas” partem da atitude natural e dogmática para explicitar as coisas; enquanto as “ciências filosóficas”, em regime de “redução” na atitude fenomenológica, se dirigem aos “múltiplos *modos subjetivos* de doação das coisas” (MOURA, 2006, p. 14-15). Em Heidegger, a fenomenologia como método filosófico não se dirige aos entes e não formula uma ontologia sobre eles, mas, sim, sobre um “Ser” caracterizado ali como “oposto mesmo de qualquer região mundana de objetos de conhecimento” (MOURA, 2006, p. 16). Em Granger, se a filosofia, ao contrário da ciência, não formula modelos abstratos dos fenômenos e não explica fatos que possam ser confirmados ou refutados, ela então não tem *objeto* propriamente dito. Assim, não há verdade filosófica, ou ao menos não faz sentido falar nisso. “Por isso, Granger concluirá que o reino da filosofia ‘não é deste mundo’, visto que ela não organiza ‘fatos’ mas apenas ‘significações’” (MOURA, 2006, p.17). Por fim, Arendt interpreta a distinção kantiana entre conhecer e pensar como atividades espirituais distintas. Enquanto o entendimento se dirige ao “conhecimento”, a razão se dirige ao “significado”, liberando o pensamento da tarefa de entendimento, separando-o do conhecimento. Afinal, “a

necessidade da razão não é inspirada pela busca da verdade, mas pela busca do significado. E verdade e significado não são a mesma coisa” (ARENDT, 1991, p. 14 apud MOURA, 2006, p.17).

Assim, vemos como a interdição kantiana sobre a filosofia como saber sobre objetos se estendeu e reverberou sobre diversas outras filosofias, operando uma “neutralização da teoria” (MOURA, 2006, p. 18). No entanto, segundo Moura, a partir de alguns dos herdeiros de Husserl, notadamente Sartre e Merleau-Ponty, a filosofia volta a ter como campo de trabalho e reflexão “regiões de seres” que remetem ao mundo, à existência e à realidade humana. E em Merleau-Ponty, passam a ser retomados como domínios *vividos*, situados em um outro ponto de apoio daquele da objetividade científica, numa camada distinta da separação entre sujeito e objeto, numa espécie de terceira dimensão situada aquém desta distinção, num solo comum do qual tanto a filosofia quanto os saberes positivos estão sempre partindo e recomeçando.

No prefácio da obra póstuma *A prosa do mundo* de Merleau-Ponty, Lefort cita “um relatório endereçado pelo autor a Martial Gueroult, por ocasião de sua candidatura ao Collège de France” (LEFORT, 2012, p. 9), no qual Merleau-Ponty afirma estar tratando do problema do pensamento formal e da linguagem através de um livro que trata da linguagem literária. Nesse domínio, diz o filósofo, “é mais fácil mostrar que a linguagem jamais é a simples vestimenta de um pensamento que se conhece a si mesmo com toda a clareza.” (MERLEAU-PONTY, 1962, apud LEFORT, 2012, p. 11-12). Nesse sentido, buscamos fundamentar, nesta etapa, uma concepção de leitura como manutenção de um *difícil equilíbrio*, com base nas reflexões do autor sobre a linguagem, a filosofia, a história da filosofia e a história. Seguindo as pistas deixadas por Muchail em “A filosofia e seu ensino: um modo de ler” (MUCHAIL, 2004, p. 335-344) procuraremos explicitar e fundamentar tal concepção.

A autora, partindo do pressuposto de que o ensino e aprendizagem em filosofia perpassa sempre pela leitura filosófica e, além disso, consciente da enorme variedade de formas de ensino e leitura de filosofia nas diversas instituições, regiões e momentos históricos do país (ibid., p. 336), nos apresenta sumariamente, esquematizando muito, quatro tendências de leitura, isto é, quatro “tipos” de leitura

filosófica na tradição de seu ensino. Uma primeira tendência *ingênua* ou *simplista*, que transforma a singularidade das filosofias em “*ideias gerais*” e “*lugares-comuns*” (ibid., p. 336). Uma segunda, *dirigida* ou *doutrinária*, que reduz a leitura a “escolhas ideológicas prescritivas” (ibid., p. 336), “submetendo a singularidade de cada filosofia a um rígido crivo do ‘certo’ e do ‘errado’” (ibid., p. 336). Uma terceira, *objetiva* ou *rigorosa*, que realiza uma “meticulosa reconstituição dos textos” (ibid., p. 336) e “rege-se pelo cauteloso respeito à singularidade de cada filosofia” (ibid., p. 336). E, por fim, uma quarta tendência de leitura, *reflexiva* ou *comprometida*, “que realiza a análise cuidadosa de textos” (ibid., p. 336), animada “com uma espécie de parceria, incorporando a reflexão e o ponto de vista do leitor.” (ibid., p. 336).

Na primeira tendência, poderíamos citar como exemplo uma leitura que reduz a filosofia do autor lido a lugares comuns, algo como restringir um texto de Platão ao platonismo ordinário, reduzindo sempre sua leitura à distinção entre mundo sensível e mundo das ideias. Na segunda tendência, poderíamos usar de exemplo para compreensão uma leitura marxista de outros textos. Algo como ler Marx e tomar o marxismo como um rígido crivo entre o certo e o errado. Leituras e filósofos que não possam ser lidos à luz da filosofia marxista seriam tomados como errados; e os que podem, como certos. Na terceira tendência poderíamos usar o método estruturalista de Goldschmidt citado anteriormente como exemplo, uma leitura rigorosa que reconstitui a ordem das razões levantadas pelo texto e busca compreender o texto pelo próprio texto. Por fim, na quarta definição esquemática de Muchail, veremos o modo de leitura proposto a partir da filosofia fenomenológica de Merleau-Ponty.

Para a autora, a partir da filosofia de Merleau-Ponty, podemos propor uma forma de leitura filosófica que considere o ponto de vista do leitor, que o comprometa na leitura, tanto quanto exige o rigor interpretativo. Trata-se de ser rigoroso e inovador na interpretação na mesma medida; possuir um ponto de vista interpretativo, sem ficar restrito a uma leitura dogmática e, simultaneamente, ser rigoroso na interpretação do texto, sem deixar de ser flexível.

Ora, penso que a efetiva associação entre as exigências do rigor respeitoso e a coragem da reflexão inovadora compõe uma espécie de horizonte ideal da melhor leitura e, por conseguinte, do melhor ensino. Digo um horizonte ideal porque, na prática, esta associação constitui, a meu ver, um exercício inconcluso cujo ponto de chegada está sempre recuado. Trata-se de uma leitura que, por um lado, situa-se em uma perspectiva própria, mas dispõe-se, por dentro, a reformular-se constantemente. E, simultaneamente, abre-se a interlocuções com outras perspectivas, expondo-se, para fora, a imprevisíveis deslocamentos. (ibid., p. 337).

Vemos surgir, aqui, o sentido da expressão *difícil equilíbrio*. Manter o rigor interpretativo e, ao mesmo tempo, estar exposto a imprevisíveis deslocamentos; estabelecer relação entre um ângulo de leitura e outros possíveis, entre o dito e o não dito, o explícito e o impensado de um texto e, enfim, entre o pensamento que é lido e o pensamento do próprio leitor, constituem esse esforço de manutenção de um difícil equilíbrio, “configurando, entre ambos, um movimento de ‘circularidade’ no qual o leitor ‘destrói’ e ‘conserva’ o pensamento lido porque o repensa, mas o repensa para além dele mesmo, conferindo-lhe como que um novo começo” (ibid., p. 337).

Trata-se de um horizonte ideal da melhor leitura, justamente porque funciona como um horizonte, isto é, como algo inalcançável, que se afasta na mesma medida em que tentamos nos aproximar, como se cada leitura fosse um recomeço, isto é, um novo começo do pensamento, algo como dizer que um livro, um texto, uma filosofia vai muito além das intenções do autor e das palavras ditas no texto, como queria Goldschmidt. A leitura, nessa perspectiva, parte do dito, das palavras selecionadas pelo autor, mas é animada pela reflexão e pelo pensamento do leitor, não sendo possível separar o dito do não dito, o explícito de um texto, de seu impensado. Assim, Muchail defende sucintamente este modo de leitura filosófica proposto por Merleau-Ponty e argumenta que

[o] modo de leitura que ele nos sugere serve-nos aqui como que de ilustração ou de exemplo na medida em que sua proposta aponta, a meu ver, para aquela maneira filosófica de ler que pretende, justamente, situar-se em um ponto de vista sem incorrer no dogmático e ser flexível sem perder o rigor. (ibid., p. 337).

Sigamos as pistas deixadas pela autora para depois buscar no próprio autor tais referências. Segunda ela, esta concepção de leitura e ensino como difícil equilíbrio envolve uma dupla articulação entre dois pares que se relacionam, se afastam e se complementam:

por um lado entre história da filosofia e filosofia e, por outro, entre filosofia e história, simplesmente. Os aspectos de que aqui trataremos, buscam elucidar estas duas articulações. Para efeitos desta exposição, estes aspectos serão enunciados na forma de “pares alternativos”, cujo cruzamento permite configurá-los como elos daquela dupla articulação. (ibid., p.337-38).

Ainda de acordo com Muchail, são três os pares que configuram esta dupla articulação: primeiro, a “lógica” e a “contingência”; depois, o “dentro” e o “fora”; e, por

fim, o “objetivo” e o “arbitrário”. Cada um deles articulando e configurando tanto a filosofia e a história da filosofia quanto a filosofia e a história.

Em primeiro lugar, portanto, a “lógica” e a “contingência” com relação à filosofia e à história. Segundo a comentadora, em várias passagens¹⁰ Merleau-Ponty “alerta para a necessidade de se desembaraçar o conceito de *história* de confusões que o podem obscurecer” (ibid., p. 338). Citando indiretamente Merleau-Ponty em *Matériaux pour une théorie de l’histoire*¹¹, a autora afirma que tais confusões “se situam entre duas posições extremistas” (ibid., p. 338):

aquela que concebe a história como movida por uma “lógica oculta” (MERLEAU-PONTY, 1968, p. 43) que subjaz aos fatos e os pré-determina na direção de um único sentido; outra, que a concebe como uma sequência de acontecimentos desprovida de qualquer sentido. (MUCHAIL, 2004. p. 338).

Segundo o comentário de Muchail, para Merleau-Ponty, além de alternativas artificiais, tais posições extremistas resultam em dois riscos para o conhecimento histórico: ou “ilusão retrospectiva” ou “ilusão prospectiva” (MERLEAU-PONTY, 1968, p. 43 apud MUCHAIL, 2004. p. 338). A primeira projeta para o passado as categorias do presente, enquanto a outra “estagna a história no presente como se ele não se abrisse ao futuro e como se nada o houvesse precedido” (MUCHAIL, 2004. p. 338). Por um lado, conceber o conceito de história como direcionada para um fim determinado ou condicionada por forças desconhecidas, numa “lógica oculta”, resulta em prejuízo para o conhecimento, pois dá à história um sentido pré-determinado, colocando no passado categorias do presente. Por outro, conceber a história como aleatória e sem sentido, fecha os horizontes de possibilidades que o conhecimento e o presente nos abrem.

Pelo contrário, “nem carente de sentido, nem pré-traçada, a realidade histórica é devir inteligível” (ibid., p. 338), pois é pensável através da perspectiva. Portanto, nem retrospectiva, nem prospectiva.

E é por isso que o conhecimento histórico é possível, não como ilusão “retrospectiva” ou “prospectiva”, mas como conhecimento “perspectivo”, isto é, um saber que a partir, precisamente, da perspectiva do nosso presente,

¹⁰ “The concept of history must be disentangled from a number of confusions” (MERLEAU-PONTY, 1988, p. 95).

¹¹ Como não há tradução disponível em português do livro *Résumés de cours (Collège de France)* em que se encontra o referido ensaio. Utilizamos a versão em inglês contida no livro *In Praise of Philosophy and Other Essays*, 1988. Contudo, quando a autora cita o referido ensaio, mantemos a paginação do original em Francês citado.

da situação em que nos inserimos, da nossa experiência histórica particular, pode compreender outras experiências históricas enquanto diferentes da nossa, apreender o passado e abrir-se ao futuro. “Não há história - escreve Merleau-Ponty - se o curso das coisas for uma série de episódios sem liame, ou se for um combate já ganho no céu das ideias. Há história se houver uma lógica *na* contingência, uma razão *na* desrazão.” (MERLEAU-PONTY, 1968, p.46 apud MUCHAIL, 2004, p.338-9).

Assim como o conceito de *história*, também o de *história da filosofia* “pode oscilar entre duas posições extremistas a serem evitadas” (MUCHAIL, 2004, p. 339). De um lado, “se a reduz a um mero agrupamento de filosofias, ‘um catálogo de pontos de vista ou de teorias’” (MERLEAU-PONTY, 1980 p. 209 apud MUCHAIL, 2004, p. 339). De outro, “se reduz a pluralidade das filosofias a momentos na ‘unidade de um sistema’” (MERLEAU-PONTY, 1980 p. 209 apud MUCHAIL, 2004, p. 339). No primeiro caso, afirma Muchail, a história da filosofia perde justamente sua natureza filosófica, pois “não preserva o valor filosófico das filosofias, isto é, aquilo que as faz sempre filosoficamente válidas para a reflexão presente” (MUCHAIL, 2004, p. 339). No segundo, se suprime justamente a singularidade de cada filosofia, seus impasses, suas bordas, sua situação, suas limitações.

Aquilo que nas filosofias perdura (e que confere a história da filosofia seu estatuto filosófico) é a sua “vida pensante”, a pulsação do pensamento que incorpora “a inquietação, o movimento, o trabalho da contingência.” (MERLEAU-PONTY, 1980 p. 210 apud MUCHAIL, 2004, p. 339).

Nesse sentido, se a história da filosofia não se resolve em um único sistema e também não é um mero conjunto de teorias e pontos de vista, “há que se contemplar as oscilações, as bordas, as indeterminações, que é o que anima cada filosofia e abre espaço para *ser repensada e nos dar a pensar*” (MUCHAIL, 2004, p. 339, *grifo nosso*).

Aqui podemos começar a vislumbrar uma concepção de história da filosofia que se relaciona com o modo como lemos filosofia a partir de Merleau-Ponty. Não para simplesmente entender um conjunto de teorias e de modos ou sistemas de pensamento, nem para compreender ou adentrar em um grande sistema direcionado para um fim determinado do pensamento ou para a sua completude, mas, sim, como uma ferramenta que nos dá o que pensar, que permite o recomeço do pensamento numa relação com o pensamento de outrem.

A seguir, Muchail reflete e expõe o segundo par de opostos complementares - o “dentro” e o “fora” - que articulam, por um lado, a filosofia e a história e, por outro, a filosofia e a história da filosofia. Veremos surgir, aqui, a ideia do “em meio”, isto é,

nem dentro e nem fora da história, mas em meio a ela; nem dentro e nem fora da história da filosofia, mas em meio a ela. “Como a lógica no seio da contingência, é ‘em meio’ aos acontecimentos que o sentido histórico advém, sedimenta-se e pode ser reativado.” (ibid., p. 340).

Primeiramente, as confusões. Com relação à *história*, a autora comenta esse ângulo da questão considerando as alternativas entre a ordem dos fatos e a ordem dos sentidos, que muitas vezes servem de diferenciação entre o que seja o trabalho do historiador e o trabalho filosófico. Nessa perspectiva, ao historiador caberia a investigação e a descrição puramente exterior dos fatos, ao passo que ao filósofo, “a reflexão interior sobre os sentidos que conferem conceitos aos fatos e são invariáveis” (ibid., p. 340).

Enquanto, por exemplo, o historiador descreveria os diferentes processos sociais ou as variadas religiões ou as diversas formas de arte, o filósofo diz o que é um processo social, o que é religião, o que é arte. (MERLEAU-PONTY, 1973, p. 64-66, apud MUCHAIL, 2004, p. 340).

Segundo o comentário da autora, caso essa oposição entre a ordem dos fatos e a ordem dos sentidos seja levada ao extremo, ela “tende ou a subestimar a história em proveito da filosofia ou a dispensar a filosofia por falta de sustentação concreta” (MUCHAIL, 2004, p. 340). Isto é, aqui também os extremos da oposição levariam a confusões sobre a relação entre a filosofia e a história, ora resolvendo a confusão excluindo uma, ora outra. Contudo, refletindo com Merleau-Ponty, não é esse o modo que compreendemos essa relação. Pelo contrário, é “em meio” aos fatos e aos sentidos que a relação entre filosofia e história se estabelece.

Ora, toda descrição factual supõe - confessada ou não, fundamentada ou não - alguma apreensão conceitual do fato descrito; toda reflexão sobre o sentido ancora seu devir no curso das circunstâncias empíricas. Se entendemos que a lógica se perfaz na contingência, entenderemos, do mesmo modo, que os fatos carregam sentido e que os sentidos só podem ser encontrados nos fatos, de maneira tal que o trabalho da investigação histórica e o da reflexão filosófica são mutuamente indispensáveis. (MUCHAIL, 2004, p. 340).

Ou, ainda, nas palavras do próprio Merleau-Ponty.

Uns vêem na história um destino exterior em cujo proveito a filosofia é convidada a suprimir-se como filosofia, outros mantém a autonomia filosófica apenas na medida em que desligam a filosofia da circunstância e fazem dela um honroso álibi. Defende-se a filosofia e defende-se a história como tradições rivais. Os fundadores, que as viviam, não tinham tanta dificuldade em fazê-las coexistir em si próprias. Pois, no estado inicial, na prática

humana, não estão em alternativa, crescem e decrescem em conjunto. (MERLEAU-PONTY, 1993, p. 63).

Não se trata de colocar a filosofia e a história como extremos de uma oposição intransponível, onde a possibilidade de uma exclui a possibilidade da outra. Nem história como um destino traçado desde dentro dos fatos, nem filosofia como fundamentação pura dos sentidos dos conceitos exterior ao mundo vivido. Nem dentro, nem fora, mas em meio: a filosofia refletindo sobre o sentido e o conceito *em meio* aos fatos; e a história como descrição *em meio* aos sentidos e conceitos disponíveis no horizonte do pensamento.

Seguindo, ainda, o comentário de Muchail, também com relação à *história da filosofia* dois polos comumente se apresentam. O seu *fora* seria pensar “uma história ‘externa’ às filosofias (história pessoal, psicológica, história social, econômica, etc.) que as ‘explicaria’ de fora.” (MUCHAIL, 2004, p. 340-341); e o seu dentro “uma história exclusivamente ‘interna’ do pensamento filosófico que, ao contrário, deteria ‘as chaves da história pessoal e social.’” (MERLEAU-PONTY, 1980b, p. 211, apud MUCHAIL, 2004, p. 341). Contudo, tais polos não são excludentes.

Toda redução das filosofias a “explicações externas” que as circunscrevem supõe sempre uma “filosofia implícita”, supõe um conceito filosófico de história e “é apenas uma maneira de filosofar sem dar na vista” (MERLEAU-PONTY, 1980b, p. 212). Por outro lado, a defesa da estrita interioridade das filosofias é frequentemente acompanhada de argumentos de fora dela.

[...]

Isso significa que o sentido filosófico da história da filosofia não é uma unidade dada em algum lugar: ele advém, se sedimenta e é reativado em um movimento inacabado, de modo que a “unidade” da história da filosofia é sempre e não mais que o horizonte de uma trajetória da qual não podem ser apagadas as situações circunstanciais. (MUCHAIL, 2004, p. 341).

A história da filosofia, nesse sentido, não detém uma unidade interna e intrínseca ao seu desenrolar, nem tampouco uma unidade externa dada pelo contexto e pelas circunstâncias desse mesmo desenrolar. Pelo contrário, seria justamente *em meio* ao desenvolvimento interno das filosofias e às circunstâncias nas quais elas se desenvolvem que uma possível unidade poderia ser vislumbrada, sedimentada e reativada a partir da dessa ambiguidade entre o *dentro* e o *fora* das filosofias.

A unidade interna do conjunto da história da filosofia, a unidade interior de cada filosofia e o unitário consenso de interpretações são convergências como que em trânsito e só perfazem uma “unidade indireta” (MERLEAU-PONTY, 1980, p. 213-215 apud MUCHAIL, 2004, p. 341)

Por fim, o último par de oposto elencados pela autora: o “objetivo” e o “arbitrário”.

Na esfera da *história* (em geral) trata-se aqui da oposição entre “objetividade” e “subjetividade” do historiador. Correlato aos pares anteriores, é desnecessário aqui se estender sobre eles: o polo “objetivo” corresponde a descrição puramente empírica (o “fora”, a “contingência”), e o polo “subjetivo” à pura reflexão sobre o sentido (o “dentro”, a “lógica”); analogamente aos pares anteriores, essa alternativa encobre a dimensão real da história e a escolha não se coloca. (MUCHAIL, 2004, p. 341-342)

Com relação a *história da filosofia* a autora desdobra esses polos da questão justamente comentando o espaço daquele *difícil equilíbrio* com relação a “comunicação com o outro” (ibid., p. 342), mais precisamente, entre o pensamento lido e o pensamento do leitor. Segundo ela, esse espaço “jamais é transparente, demarcando-se por uma certa circularidade entre presença e ausência, proximidade e distância.” (ibid., p. 342).

Suprimir esse equilíbrio difícil levaria, mais uma vez, aos extremos. De um lado, pretendendo ser rigoroso e objetivo, apenas se reproduziria o que o autor escreveu. De outro, “sob o pretexto da ‘subjetividade’” (ibid., p. 342), se aniquilaria a singularidade e a autonomia do autor “traduzindo-o ao pensamento do leitor.” (ibid., p. 342).

A leitura de uma obra filosófica não significa, pois, nem retomá-la literalmente, nem deformá-la pela intervenção do leitor: “quem acredita nisso engana-se sobre a obra e sobre o pensar” (MERLEAU-PONTY, 1980, p. 241) *Entre* uma alternativa e outra há uma região - nem plana, nem linear - onde a comunicação é possível. “Entre uma história ‘objetiva’ da filosofia que mutilaria os grandes filósofos naquilo que deram aos outros para pensar, e uma meditação disfarçada de diálogo, onde colocaríamos as questões e daríamos as respostas, deve haver um espaço onde o filósofo de que se fala e aquele que fala estejam presentes juntos, embora de direito, seja impossível repartir a cada momento o que é de cada um” (MERLEAU-PONTY, 1980, p. 239-241 *apud* MUCHAIL, 2004, p. 342).

Na passagem de Merleau-Ponty citada pela autora, *meditação disfarçada de diálogo* representa o polo puramente subjetivo da leitura e da comunicação, onde o leitor usa o material lido para puramente *traduzi-lo* conforme às *suas* intenções: colocando as questões e dando as respostas.

Não é nem de um lado nem de outro que se faz o espaço da comunicação possível. Pelo contrário, é justamente *entre* ou *em meio* às alternativas que se faz o campo desse espaço.

Espaço da comunicação possível, este é o espaço do impensado que atravessa (como que “transversalmente”) o texto explícito. É dali que o

filósofo do passado nos pode, hoje, falar. É dali que o leitor de hoje pode ouvi-lo e fazê-lo falar. “[...] O impensado não é o que não foi pensado, nem o que tendo sido pensado não soube ser dito, nem muito menos o que teria sido pensado e não pôde ser proferido. Não é o ‘menos’: é o excesso do que se quer dizer e pensar sobre o que se diz e se pensa. É o que, no pensamento, faz pensar e dá o que pensar. Diferencia internamente escrita e leitura. Mantém uma obra aberta, sustenta sua temporalidade e cria seu porvir na posterioridade dos que irão retomá-la” (CHAUÍ, 1983, p. 206). Assim, ouvir e fazer falar um texto não é nem repeti-lo nem distorcê-lo; é saber encontrar aqueles “índices” capazes de trazer luz ao que está obscuro, conduzindo o autor lido como que para além dele próprio; é pensá-lo de novo, isto é, novamente e inovadoramente. (MUCHAIL, 2004, p. 342-343).

Percorrendo esses três pares de opostos complementares, Muchail delimita a relação entre a filosofia e sua história a partir de Merleau-Ponty, caracterizando a leitura numa relação ambígua e constante entre a lógica e a contingência; o dentro e o fora; e o objetivo e o arbitrário numa tentativa de manutenção de um difícil equilíbrio que se define justamente como *em meio* ou *entre* esses pares, nunca simplesmente em um extremo ou outro, isto é, um equilíbrio que nunca é puramente lógico nem contingencial; nunca é puramente interno ao texto nem externo a ele; bem como nunca é puramente objetivo nem tampouco subjetivo.

A OPACIDADE DA LINGUAGEM EM MERLEAU-PONTY

Buscaremos, agora, relacionar o conceito de leitura como tentativa de manutenção de um difícil equilíbrio com o conceito de linguagem como opacidade e abertura em Merleau-Ponty.

Merleau-Ponty ressalta logo no início de *Sobre a fenomenologia da linguagem* que “na tradição filosófica, o problema da linguagem não pertence a filosofia primeira” (MERLEAU-PONTY, 1980d, p. 129). O autor analisa essa exclusão da linguagem do contexto do ser na *Fenomenologia da Percepção*, no capítulo “O corpo como expressão e a fala”¹². Em linhas gerais, essa exclusão se deve ao fato da linguagem sempre ter sido considerada, desde Platão, como instrumento ou tradução do pensamento, sendo por isso considerada exterior tanto ao ser quanto ao pensar. No entanto, para Merleau-Ponty, pensamento e linguagem não são separados. Há, segundo o autor, “tanto naquele que escuta ou lê como naquele que fala e escreve, um *pensamento na fala*.” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 244, grifo do autor)

¹² Cf. MERLEAU-PONTY, 1999, p. 237-244.

Em *Obra de arte e filosofia* (CHAUÍ, 2002b), Marilena Chauí comenta sobre o movimento da leitura e a reabertura da linguagem na interpretação e formulação de um comentário como instituição do novo a partir da tradição.

Preguiçosamente, começo a ler um livro. Contribuo com alguns pensamentos, julgo entender o que está escrito porque conheço a língua e as coisas indicadas pelas palavras, assim como sei identificar as experiências ali relatadas. Escritor e leitor possuem o mesmo repertório disponível de palavras, coisas, fatos, experiências, depositados pela cultura instituída e sedimentados no mundo de ambos. De repente porém, algumas palavras me “pegam”. Insensivelmente, o escritor as desviou de seu sentido comum e costumeiro e elas me arrastam, como num turbilhão, para um sentido novo, que alcanço apenas graças a elas. O escritor me invade, passo a pensar de dentro dele e não apenas com ele, ele se pensa em mim com palavras cujo sentido ele fez mudar. O livro que eu parecia dominar soberanamente apossa-se de mim, interpela-me, força-me a passar da língua falada à linguagem falante, arrasta-me do instituído ao instituinte. Somente depois, ao término da leitura, tenho o sentimento de uma comunicação que se teria feito sem palavras, pois, agora, as palavras do escritor tornam-se minhas, não consigo distinguir-me dele, separar suas palavras e as minhas. Neste momento, uma aquisição foi feita, e o livro, doravante, pertence às significações disponíveis da cultura. Se eu também for escritora, uma tradição foi instituída e eu a recolherei para, ao retomá-la, reabrir a linguagem numa nova instituição. (CHAUÍ, 2002b, p. 188-189).

Nesse sentido, a linguagem e a leitura permitem a passagem delas mesmas como constituídas para elas como constituintes, numa abertura para uma nova instituição de sentido. Assim, a linguagem tem sim seu caráter constituído, pronto e aparentemente acabado, mas não deixa nunca de estar aberta para uma nova interpretação e uso. Diríamos que seu caráter constituído é como o que está em sua superfície aparente depositado pela cultura, mas seu caráter constituidor está sempre junto de si e aberto para nós, que falamos, escrevemos, ouvimos ou lemos.

Assim são os *clássicos*. Reconhecemo-los pelo fato de ninguém os tomar ao pé da letra, e de, mesmo assim, os fatos novos nunca estarem totalmente fora de sua competência, de se tirarem deles novos ecos e de se revelarem neles novos relevos. (MERLEAU-PONTY, 1991, p. 09).

Segundo Merleau-Ponty, o sentido da palavra, do signo, só aparece sob o fundo da própria linguagem, enquanto relacionada com as outras palavras. Para compreender a linguagem, diz o autor, não precisamos de um léxico interior que nos dê os pensamentos puros encapados pelas palavras, mas sim nos entregar à própria vida da linguagem, “a seu movimento de diferenciação e articulação, a sua gesticulação eloquente.” (MERLEAU-PONTY, 1980c, p. 143)

Há, pois, uma opacidade da linguagem: em parte alguma pára, impossibilitando a cristalização do sentido puro, seus limites são sempre o

que é excesso seu e o sentido só lhe transparece engastado nos vocábulos. [...] O sentido é o movimento total da fala, eis porque o pensamento arrasta-se na linguagem. [...] A linguagem não *pressupõe* sua tábua de correspondências, ela mesma desvela seus segredos, ensina-os a qualquer criança que venha ao mundo, é toda mostração. Sua opacidade, sua obstinada referência a si mesma, suas voltas e redobros sobre si são precisamente o que fazem delas um poder espiritual: com efeito, torna-se por sua vez algo como um universo, capaz de abrigar em si as próprias coisas, após tê-las mudado para seu sentido.

Ora, se expulsarmos do espírito a ideia de um *texto original*, do qual a linguagem seria a tradução ou a versão cifrada, veremos que a ideia de uma *expressão completa* é um contrassenso, que toda linguagem é indireta ou alusiva, e, se quisermos, silêncio. (MERLEAU-PONTY, 1980c, p. 143-4).

Vemos surgir aqui o caráter de opacidade da linguagem. Nunca fechada em significações puras dadas pelas próprias coisas, nem acabada numa representação completa do sujeito pensante. Pelo contrário, o sentido aparece no/ao sujeito falante, na expressividade daquele que fala ou escreve, usando as significações das palavras com seu estilo próprio de falar ou escrever. Muitas vezes direcionando as palavras para outros sentidos, inusitados para aquele que escuta ou lê e até mesmo para o próprio falante.

Este livro iniciado não é uma certa reunião de ideias, para mim ele constitui uma situação aberta da qual eu não saberia dar a fórmula complexa, e em que eu me debato cegamente até que, como que por milagre, os pensamentos e as palavras se organizem por si mesmos. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 493).

Segundo o autor, a fenomenologia da linguagem não ensina apenas uma curiosidade psicológica (o modo como cada um interioriza a língua dos linguistas), mas sim uma “nova concepção do ser da linguagem que é, agora, lógico na contingência, sistema orientado que, no entanto, sempre elabora acasos, retomada do fortuito numa totalidade dotada de sentido. Lógica encarnada.” (MERLEAU-PONTY, 1980d, p. 132).

Essa concepção do ser da linguagem como opacidade, abertura ou lógica na contingência é justamente, portanto, o que leva a concepção da leitura como tentativa de manutenção de um difícil equilíbrio entre os pares de oposições complementares constituintes desse próprio ser.

Sou eu que reconstituo o *Cogito* histórico, sou eu que leio o texto de Descartes, sou eu que reconheço ali uma verdade imperecível e, no final das contas, o *Cogito* cartesiano só tem sentido por meu próprio *Cogito*, eu nada pensaria dele se não tivesse em mim mesmo tudo aquilo que é necessário para inventá-lo. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 496).

A linguagem, nesse sentido, não está jamais acabada nem completa. Pela sua opacidade ela permite tanto a retomada do sentido sedimentado na cultura quanto a instituição renovada de sentido e de verdade no esforço pela manutenção de um difícil equilíbrio.

PARTE PRÁTICA

CONTEXTO

A aplicação do projeto se deu no Colégio Estadual Leôncio Correia, localizado no bairro Bacacheri em Curitiba - PR. No último censo realizado para a atualização do projeto político pedagógico da escola - PPP¹³, de 2013, verificou-se que o público do colégio concentra-se em alunos oriundos da região metropolitana norte de Curitiba. Com grande número de alunos do município de Colombo, mas também de Pinhais e Almirante Tamandaré, bem como alunos da região norte de Curitiba.

Atualmente, o estabelecimento oferece, no período matutino, curso regular de ensino médio e curso de ensino médio integrado com ensino profissionalizante em Administração. No período vespertino, ensino fundamental II do 6º ao 9º ano. E, no período noturno, ensino médio regular e técnico profissionalizante.

Sua infraestrutura conta com dois laboratórios de informática, um de ciências, dois ginásios e quatro quadras esportivas, duas salas alternativas com projetor, som e internet, conta com um auditório relativamente precário, e ainda uma sala de recursos multifuncionais para atendimento especializado de até 20 alunos em contraturno. A sala de recursos visa contemplar a inclusão pelo desenvolvimento cognitivo, motor e socio-afetivo-emocional. O colégio possui também uma central de estágios para disponibilizar vagas de estágio remunerado aos alunos através de parcerias com empresas e órgãos públicos.

A primeira aplicação foi em 2017, nos meses de outubro e novembro. Realizada no período da manhã para oito turmas de segundo ano do ensino médio e do integrado.

A segunda aplicação se deu em 2018, nos meses de abril e maio, com avaliação final em junho, igualmente para alunos do segundo ano da manhã. Nesta aplicação somente turmas do ensino regular foram contempladas num total de cinco turmas.

APLICAÇÃO METODOLÓGICA

Os textos utilizados na aplicação do projeto foram disponibilizados aos alunos em sala e em PDF. Foram trabalhados dois recortes: os sete primeiros parágrafos do

¹³ Disponível em: <http://celc.weebly.com/ppp-e-regimento.html> acesso: 11/10/2018

artigo “A filosofia e seu ensino: um modo de ler” (2004) de Salma Tannus Muchail e as duas primeiras *Conversas* (2009) de Merleau-Ponty.¹⁴ Além de disponibilizar para os alunos no xerox, sempre levávamos algumas cópias a mais do material para disponibilizar para aqueles alunos que por algum motivo não haviam tirado a cópia.

Para a sensibilização do trabalho junto aos alunos, antes do trabalho com o texto em si, foram utilizadas algumas imagens¹⁵ relacionadas ao conteúdo geral da filosofia de Merleau-Ponty: a ilusão de Zollner e o vaso de Rubin.

Durante a leitura da primeira conversa, utilizamos uma animação explicativa sobre o experimento da fenda dupla para exemplificar uma passagem do quinto parágrafo na qual o filósofo cita a mudança de perspectiva da física clássica para a física da relatividade com relação ao papel e o ponto de vista do observador. Na física da relatividade, segundo Merleau-Ponty, a objetividade absoluta de um observador neutro é um sonho; cada observação está sempre intimamente ligada ao ponto de vista do observador.

Durante a leitura da segunda conversa, foram também utilizadas algumas imagens de obras de arte dos pintores citados pelo próprio Merleau-Ponty para exemplificar a mudança de concepção de espaço e de perspectiva da pintura clássica para a pintura moderna.¹⁶ As obras clássicas foram: *O cálice de prata* (1728), de Jean-Baptiste Chardin; *Os israelitas colhendo o Maná no Deserto* (1637) e *Paisagem com Diógenes* (1647), de Nicolas Poussin. As imagens de obras modernas exibidas foram: *Natureza morta e crânio* (1898), *A cabana de Jourdan* (1906), *natureza morta com sete maçãs* (1878), *Maçãs e laranjas* (1900), todas de Cézanne; e as obras *Les Demoiselles d'Avignon* (1907), *Mulher sentada apoiada pelo cotovelo* (1939), *Guernica* (1937) e *Retrato de Ambroise Vollard* (1910), todas de Pablo Picasso.

Primeiramente os alunos foram instruídos sobre o fato dessas aulas fazerem parte de uma pesquisa de mestrado. Expusemos, basicamente, que contávamos com

¹⁴ O texto da primeira conversa foi trabalhado integralmente, enquanto o da segunda foram os seis primeiros parágrafos. O recorte da segunda conversa não foi escolhido por nós, trata-se de recorte e tradução realizado por Luiz Damon Moutinho para a edição da Antologia de textos filosóficos (2009).

¹⁵ Cf. abaixo “1ª aula”

¹⁶ Colocamos duas das telas para exemplificar mais abaixo a 6ª e 7ª aulas. As outras estão disponíveis para consulta no anexo II.

a participação deles do mesmo modo como sempre contamos com o interesse e participação para todas as atividades e aulas, com o único acréscimo de que estas aulas fazem parte de uma pesquisa formal sobre o ensino de filosofia. Salientamos que eles não seriam citados ou identificados explicitamente nos resultados dessa pesquisa.

A leitura e reflexão do material por completo sempre foi requisitada e instigada para os alunos fazerem por conta própria. Nas aulas, não fizemos a leitura linha por linha do material com os alunos, mas sim uma leitura dirigida com comentários e problematizações.¹⁷ Nas aulas expositivas, sempre houve disponibilidade de tempo para os alunos fazerem a leitura individual de partes importantes do texto antes da exposição, comentário e discussão com os mesmos. Além das aulas de exposição e reflexão coletiva sobre o material, houveram ao menos duas aulas em cada aplicação do projeto integralmente disponibilizadas para que os alunos fizessem a leitura individual e anotações.

Durante toda a aplicação do projeto, seja nas aulas expositivas, seja nos momentos deixados para realização de leitura individual ou debate em grupos, os alunos sempre tiveram aberta a possibilidade de realizar os seus comentários, tirar suas dúvidas ou propor uma interpretação ou uma problematização sobre os textos ou passagens trabalhadas.

Previmos, no planejamento, um mínimo de oito aulas para a execução do projeto, no entanto, não trabalhamos com um cronograma fechado. Pelo contrário, partimos da ideia de que um plano geral deve manter-se sempre aberto para as situações em que ele se encontra nos momentos de sua própria execução. Segue aqui uma divisão geral por aula da aplicação do projeto. Ainda, no entanto, ressaltamos que esta divisão tem um caráter programático e de planejamento. Na prática, cada turma segue um ritmo diferente, sujeitas a diversas situações que alteram o planejamento, sendo impossível fazer uma aplicação uniforme e sincronizada das aulas para todas as turmas.

1ª AULA

¹⁷ A nossa leitura e interpretação dos recortes trabalhados segue exposta abaixo na seção “Trabalhando com os textos”.

Na primeira aula é apresentado o filósofo e uma abordagem geral de sua filosofia. Em aula expositiva, comentamos que sua filosofia busca, em linhas gerais, pensar a relação entre a percepção e o mundo através da reflexão sobre a percepção de si, dos outros e do mundo. Ressaltamos através da exposição das imagens do Vaso de Rubin e da ilusão de Zollner que a percepção, para Merleau-Ponty, nunca se separa do meio daquilo que está sendo percebido ou da situação daquele que percebe.

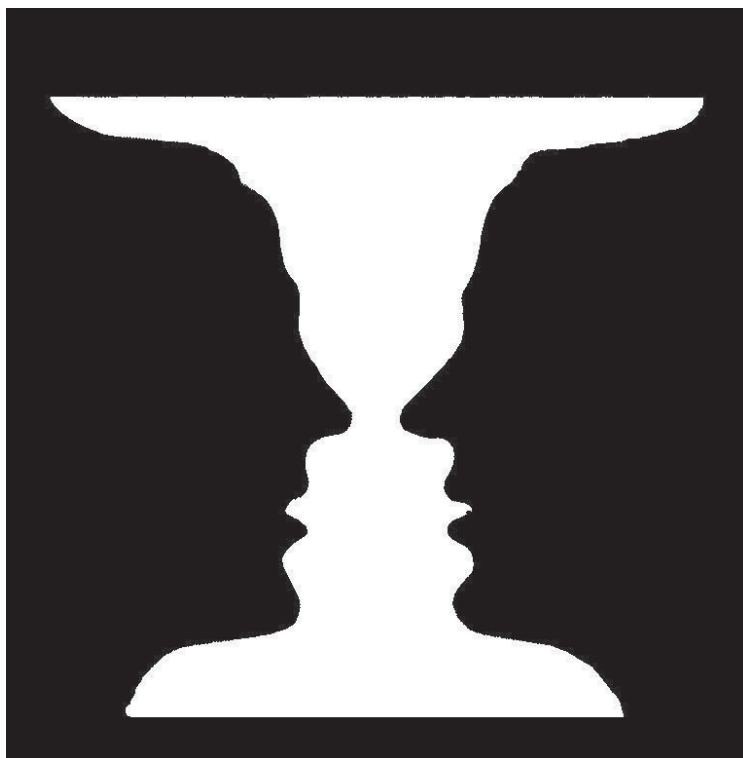


Fig. 1. Vaso de Rubin

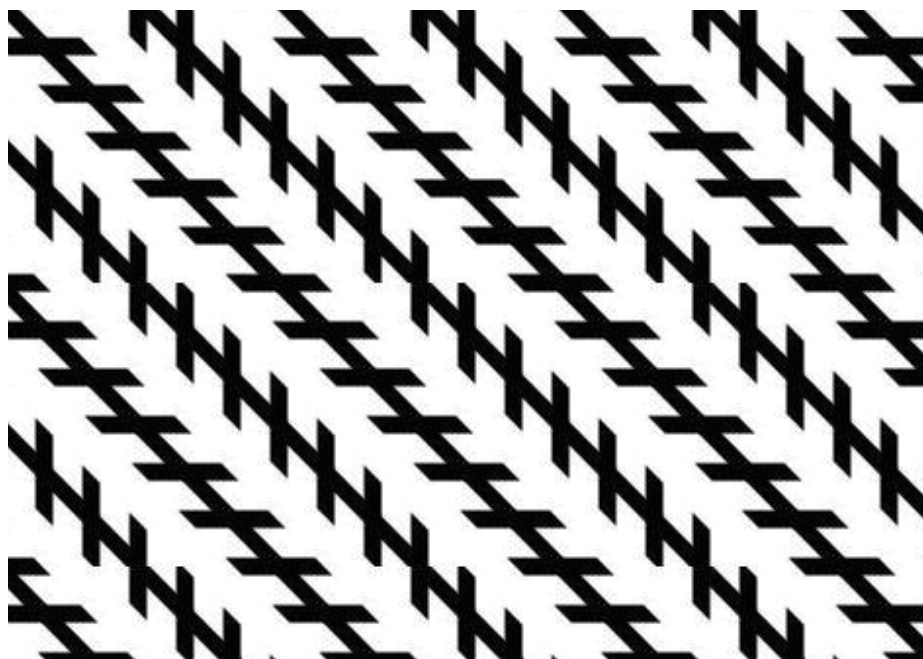


Fig. 2. Ilusão de Zollner

Ademais, sugerimos aos alunos um exercício prático simples para a compreensão dessa situação. Eles poderiam realizá-lo em casa sem maiores dificuldades. Primeiramente, separar três potes ou bacias de água, um com água quente, um com água gelada, e outro com água em temperatura ambiente. Após o preparo dos materiais, deixar simultaneamente uma mão por algum tempo na água quente e a outra mão na água gelada. Após esse período de tempo, colocar as duas mãos ao mesmo tempo na água em temperatura ambiente e perceber que uma mão sente esta água como fria enquanto a outra sente-a como quente.

2ª E 3ª AULAS

Nessas aulas, iniciou-se a leitura, exposição e reflexão sobre o texto de Salma T. Muchail. Primeiramente, antes de ler ou comentar o texto em sala, os alunos foram instigados a refletir sobre o modo como leem e o papel da leitura no seu cotidiano e no seu aprendizado. Perguntamos, por exemplo, se eles já haviam parado para pensar que podem haver formas diferentes de se ler um mesmo texto; se eles já refletiram sobre como a leitura envolve a interpretação (inclusive sobre como lemos e/ou interpretamos um filme, uma imagem, uma situação concreta do cotidiano).

Após essa problematização partimos para o texto em si. O objetivo principal do trabalho com esse recorte é apresentar, em poucas palavras, a concepção de leitura

estamos propondo e avaliar a possibilidade teórica de seu uso metodológico no ensino médio.

Em seguida à exposição e o trabalho com o texto de Muchail, foi solicitado a primeira atividade aos alunos. Na primeira aplicação, em 2017, tal atividade consistiu na realização de um fichamento¹⁸ de cada parágrafo texto. Na segunda aplicação, em 2018, essa atividade foi acrescida de uma segunda etapa. Além do fichamento, os alunos deveriam produzir um texto comentando sobre a relação entre o conteúdo do artigo de Muchail e o que eles pensam sobre a leitura. Isto é, eles deveriam produzir um comentário sobre a relação entre o conteúdo do texto e a interpretação deles do mesmo.

4ª E 5ª AULAS

Momento para o início da leitura e discussão da *Primeira Conversa*. A metodologia nesta etapa foi de leitura e comentário dirigido dos pontos selecionados como os mais importantes de cada parágrafo, juntamente com anotações sintéticas em tópicos ou mapa conceitual realizadas no quadro. Além do texto, dos comentários e do debate com os alunos, foi passada uma animação sobre o experimento da fenda dupla para exemplificar a passagem do quinto parágrafo no qual o autor problematiza a neutralidade e a objetividade da observação até mesmo na física.

6ª E 7ª AULA

Essas aulas foram dedicadas à leitura e discussão da *Segunda Conversa* de Merleau-Ponty. Aqui, além do mesmo procedimento metodológico da leitura em geral, a interpretação do Merleau-Ponty sobre a mudança da noção de perspectiva na arte moderna foi acompanhada da exibição das pinturas citadas acima na seção “Materiais e métodos”. Deixamos duas das telas disponíveis aqui para ilustrar.¹⁹

¹⁸ Os alunos já haviam sido instruídos em outros momentos do ano letivo sobre o que é um fichamento de texto bem como já haviam realizado outros fichamentos de outros recortes de texto ao longo do ano letivo.

¹⁹ Todas as obras exibidas aos alunos estão no anexo II. A interpretação sobre as diferenças entre os períodos da arte segue abaixo na seção dedicada aos textos em si.



Paisagem com Diógenes (1647). Nicolas Poussin.



Maçãs e laranjas (1900). Cézanne

8ª AULA

Aula dedicada a proposição e explicação da atividade final. Ela consiste na produção em grupos de um Fanzine²⁰ no qual os alunos deveriam expressar a sua interpretação do conjunto dos conteúdos das duas conversas. O objetivo desta atividade é verificar tanto a compreensão dos alunos com relação ao conteúdo exposto e trabalhado quanto as possíveis interpretações inovadoras sugeridas pelos mesmos. Ao propor essa atividade foi dito expressamente aos alunos que esses eram os objetivos. Eles poderiam realizar os fanzines tanto em material impresso digitalizado quanto pelos próprios punhos. Foi ainda sugerida a utilização de outras formas de apresentação das interpretações além do texto escrito, eles poderiam desenhar, pintar, utilizar colagens, imagens digitais, fazer quadrinhos etc. para a confecção do fanzine.

TRABALHANDO COM OS TEXTOS

Cumpra agora apresentar aquilo que efetivamente foi lido e trabalhado com os alunos: os textos filosóficos. No esforço para fundamentar essa concepção de leitura e, ao mesmo tempo, aplicá-la em sala de aula, decidimos ler textos do próprio Merleau-Ponty com os alunos. Uma vez que essa concepção parte de sua filosofia, então, nela podemos tanto praticar essa concepção de leitura para nós e por nós, quanto ver no que essa abordagem acabou por resultar: a filosofia merleau-pontyana. Além disso, os primeiros parágrafos do texto de Muchail foram essenciais para apresentar essa abordagem para os alunos.

A metodologia adotada aqui consiste na exposição de todos os parágrafos trabalhados, seguidos da nossa paráfrase, interpretação e comentários logo abaixo. Isto é, disponibilizamos aqui todo o material lido com os alunos bem como a forma como estávamos lendo-os com eles, o ponto de vista do qual estávamos lendo. Além disso, buscamos nesses comentários relacionar o texto com nossas expectativas das situações propostas em sala de aula.

Deixamos o texto original em caixas para o leitor poder interpretá-lo integralmente à sua maneira, comparando-o com nossa interpretação e com esta

²⁰ Fanzines são publicações não profissionais produzidas por seguidores de um fenômeno cultural específico (como um gênero literário, musical ou histórias quadrinhos) para outros que tenham os mesmos interesses. Sobre o uso didático do fanzine como mediador da formação no ensino, conferir GRISON, 2019.

pesquisa como um todo. Além disso, também para facilitar a visualização do material utilizado em sala de aula, demarcando esteticamente os movimentos do texto original e nossa interpretação.

MUCHAIL. A FILOSOFIA E SEU ENSINO: UM MODO DE LER

§1

Ensina-se filosofia em circunstâncias diferentes e para públicos diferentes. Há, por exemplo, as conhecidas diferenças de graus de ensino: fundamental, médio, superior. Há, no ensino superior, o nível de graduação, de mestrado e doutorado. Há as diferenças de cursos: desde os currículos regulares de filosofia, reunindo estudantes diretamente interessados porque escolheram esse campo de estudos até os mais diversificados cursos das mais variadas áreas, que incluem, esporádica ou complementarmente, aulas de filosofia. (MUCHAIL, 2004, p. 335).

Parágrafo sobre a variedade do ensino de filosofia. Nível fundamental, médio e superior. Graduação, mestrado, doutorado. Cursos regulares, curriculares, até os mais diversificados cursos nas mais variadas áreas com aulas de filosofia esporadicamente ou complementarmente. Note-se que aqui a autora enfatiza a diversidade na área do ensino de filosofia, centro da interpretação desse parágrafo.

§2

Penso, porém, que, permeando estas e outras diferenças e modalizando-se conforme as diversidades de circunstâncias e de público, o ensino de filosofia remete, em geral, a um modo de leitura, ou antes, a modos filosóficos de ler. Ensina-se e aprende-se filosofia ensinando-se e aprendendo-se a ler filosoficamente. E isto significa, em primeiro lugar, ler filosoficamente textos que são filosóficos, mas também e a partir daí, ler filosoficamente textos. Nesse sentido, a prática da história da filosofia - entendida como leitura filosófica de filosofias já constituídas - é, sem dúvida, uma valiosa via de acesso ao estilo de pensamento e de linguagem que configuram o universo filosófico. Por consequência, é também um instrumento por assim dizer “pedagógico” de iniciação filosófica, permitindo que o ingresso na filosofia já se faça “de dentro” dela. (MUCHAIL, 2004, p. 335-6).

Contudo, mesmo dentro dessa diversidade grandiosa de públicos e objetivos para o ensino de filosofia, aparece aqui um caráter geral desse ensino: “Ensina-se e aprende-se filosofia ensinando-se a aprendendo-se a ler filosoficamente”. Nesse sentido, a interpretação e a leitura da história da filosofia nos seus textos filosóficos produzidos e disponibilizados para o presente é como uma via de acesso ao “estilo de pensamento e de linguagem” e um instrumento pedagógico de iniciação a partir de dentro da própria filosofia.

Nesse parágrafo enfatizamos com os alunos como, segundo o texto, a melhor maneira de adentrar no universo do pensamento filosófico é pelos textos e sua leitura, o local próprio onde encontramos as filosofias já feitas.

§3

Proponho então que nos situemos nesta perspectiva bem geral que acabo de traçar e, tomando-a como ponto de partida, reflitamos um pouco sobre história da filosofia ou sobre procedimento de leitura de textos filosóficos. (MUCHAIL, 2004, p. 336).

Note-se aqui que a autora toma como sinônimos, ou ao menos como muito próximas, a reflexão sobre a história da filosofia e os procedimentos de leitura de textos filosóficos, uma vez que ela usa a conjunção *ou* para relacionar os dois. Isto é, refletir sobre a forma e a metodologia envolvida na leitura de textos filosóficos também é refletir sobre a própria história da disciplina.

§4

Sem dúvida, o ensino de filosofia - com seu acompanhamento de leituras - contempla, pelo menos no Brasil, variações numerosas e de diferentes naturezas, desde as mais flagrantes às mais sutis, atravessando as diversas instituições de ensino, os diversos momentos históricos, e até mesmo as diversas regiões do país. Contudo, para iniciar nossa reflexão, permito-me desconsiderar estas variações, e esquematizando muito, indicar de modo geral que, entre nós, a tradição do ensino filosófico comporta alguns “tipos” de leitura que, para efeitos de exposição, organizo em quatro tendências. (MUCHAIL, 2004, p. 336).

Parágrafo de justificativa do esquema realizado pela autora. Consciente da enorme variedade de formas de ensino e leitura de filosofia no Brasil, Muchail, no entanto, se permite desconsiderar as variações e diz que em geral podemos esquematizar os ‘tipos’ de leitura em quatro tendências.

§5

Primeiro, uma leitura que chamarei de *ingênua* ou *simplista*: transforma tudo o que é lido em idéias gerais previamente dadas em belas, mas vazias palavras, reduzindo a singularidade de cada filosofia a lugares-comuns que nada tem de novo nem de especificamente filosófico. Segundo, uma leitura *dirigida* ou *doutrinária*: faz passar tudo o que é lido por uma escolha ideológica prescritiva, submetendo a singularidade de cada filosofia a um rígido crivo do “certo” e do “errado”. Terceiro, uma leitura *objetiva* ou *rigorosa*: centrada na meticulosa reconstituição de textos e distanciando-se de qualquer intervenção sobre eles, rege-se pelo cauteloso respeito à singularidade de cada

filosofia. Quarto, uma leitura *reflexiva* ou *comprometida*: realiza a análise cuidadosa de textos na qual sustenta sua consistência, mas anima a apreensão da singularidade de cada filosofia com uma espécie de parceria, incorporando a reflexão e o ponto de vista do leitor. Em geral, as duas primeiras tendências - ingenuidade e intolerância - *tendem* a associar-se. E as duas últimas - rigor e pensamento - *podem* associar-se. (MUCHAIL, 2004, p. 336).

Chegamos, aqui, ao recorte mais bem trabalhado e enfatizado com os alunos, considerado o centro de nosso objetivo dessa primeira leitura com os eles: os parágrafos cinco, seis e sete. Aqui a autora nos apresenta as quatro tendências citadas, as quais lhe permitirão propor um horizonte ideal da melhor leitura adiante.

Já fizemos uma interpretação dessa passagem no referencial teórico acima, ela foi a mesma que a discutida e trabalhada com os alunos.²¹ Acrescente-se que na nossa interpretação com os alunos, fizemos uma classificação geral dessas tendências em negativas e positivas a partir da ênfase que a própria autora dá entre a relação do modo de leitura e a singularidade das filosofias lidas. As duas primeiras tendências suprimem ou reduzem a singularidade do que é lido enquanto as duas últimas a levam em consideração. Contudo, independentemente de serem formas boas ou ruins de se ler, vemos que a singularidade de cada filosofia, suas próprias ideias apresentadas e arguidas, é o que permite uma esquematização da leitura em tendências.

§6

Ora, penso que a efetiva associação entre as exigências do rigor respeitoso e a coragem da reflexão inovadora compõe uma espécie de horizonte ideal da melhor leitura, e por conseguinte, do melhor ensino. Digo um horizonte ideal porque, na prática, esta associação constitui, a meu ver, um exercício inconcluso cujo ponto de chegada está sempre recuado. Trata-se de uma leitura que, por um lado, situa-se em uma perspectiva própria, mas dispõe-se, por dentro, a reformular-se constantemente. E, simultaneamente, abre-se a interlocuções com outras perspectivas, expondo-se, para fora, a imprevisíveis deslocamentos. Usando uma expressão de Merleau-Ponty, digamos que a postura do leitor que se orienta por esse horizonte ideal de leitura caracteriza-se pela manutenção de um “difícil equilíbrio” (MERLEAU-PONTY, 1968, p. 77-84). Um equilíbrio difícil entre pares que se excluem e se chamam, como por exemplo: entre um ângulo de leitura e outros, entre

²¹ Na primeira tendência poderíamos citar como exemplo uma leitura que reduz a filosofia do autor lido a lugares comuns, algo como reduzir um texto de Platão ao platonismo ordinário, reduzindo sempre sua leitura à distinção entre mundo sensível e mundo das ideias. Na segunda tendência poderíamos usar de exemplo para compreensão uma leitura marxista de outros textos. Algo como ler Marx e tomar o marxismo como um rígido crivo entre o certo e o errado. Leituras e filósofos que não possam ser lidos à luz da filosofia marxista seriam tomadas como erradas e aquelas que podem como certas. Na terceira tendência poderíamos usar o método estruturalista de Goldschmidt citado anteriormente como exemplo, uma leitura rigorosa que reconstitui a ordem das razões levantadas pelo texto e busca compreender o texto pelo próprio texto. Por fim, veremos na quarta definição esquemática de Muchail o modo de leitura proposto a partir da filosofia fenomenológica de Merleau-Ponty. (Cf. p. 24)

o explícito e o impensado de um texto; é, principalmente, um equilíbrio difícil entre o pensamento daquele que é lido e o daquele que lê, configurando, entre ambos, um movimento de “circularidade” na qual o leitor “destrói” e “conserva” o pensamento lido porque o repensa, mas o repensa para além dele mesmo, conferindo-lhe como que um novo começo. (MUCHAIL, 2004, p. 337).

Aqui é apresentada a concepção de leitura proposta. Nesta pesquisa, lemos esses sete primeiros parágrafos com os alunos justamente para apresentar isso: propor uma maneira de ler textos a eles.²²

§7

É a partir dessa caracterização geral da postura que podemos assim compreender como de “difícil equilíbrio”, que escolhi trazer agora à nossa reflexão um modo de leitura filosófica que é precisamente aquele proposto por Merleau-Ponty. O modo de leitura que ele nos sugere serve-nos aqui como que de ilustração ou de exemplo, na medida em que sua proposta aponta, a meu ver, para aquela maneira filosófica de ler que pretende, justamente, situar-se em um ponto de vista sem incorrer no dogmático e ser flexível sem perder o rigor. (MUCHAIL, 2004, p. 337).

Por fim, a proposição de modo de leitura filosófica do próprio Merleau-Ponty que pretende “situar-se em um ponto de vista sem incorrer no dogmático e ser flexível sem perder o rigor”. Aqui nosso foco consiste justamente em propor aos alunos esse método, que permite que o leitor se coloque na leitura e reflita, junto com o rigor interpretativo, sobre a *sua* interpretação, configurando esse difícil equilíbrio.

MERLEAU-PONTY. CONVERSAS

PRIMEIRA CONVERSA: O MUNDO PERCEBIDO E O MUNDO DA CIÊNCIA

§1

O mundo da percepção, isto é, o mundo que nos é revelado por nossos sentidos e pela prática da vida, parece à primeira vista aquele que melhor conhecemos, pois não são necessários nem instrumentos, nem cálculos, para alcançá-lo, bastando a nós, aparentemente, abrir os olhos e deixar-nos viver para nele penetrar. Entretanto, isso é apenas uma falsa aparência. Eu gostaria de mostrar nessas conversas que ele é, em larga medida, ignorado por nós enquanto permanecemos na atitude

²² Ressaltamos nossa interpretação já exposta no referencial teórico. Para a autora, a partir da filosofia de Merleau-Ponty, podemos propor uma forma de leitura filosófica que considere o ponto de vista do leitor, que o comprometa na leitura, tanto quanto exige o rigor interpretativo. Trata-se de ser rigoroso e inovador na interpretação na mesma medida. Possuir um ponto de vista interpretativo, sem ficar restrito a uma leitura dogmática e simultaneamente ser rigoroso na interpretação do texto sem deixar de ser flexível. Vemos surgir aqui o sentido da expressão *difficil equilibrio*. Manter o rigor interpretativo e, ao mesmo tempo, estar exposto a imprevisíveis deslocamentos. A difícil relação entre um ângulo de leitura e outros possíveis; entre o dito e o não dito, o explícito e o impensado de um texto; e, enfim, entre o pensamento que é lido e o pensamento do próprio leitor, constituem esse esforço de manutenção de um difícil equilíbrio. (Cf. p. 24)

prática ou utilitária, que foi preciso muito tempo, esforços e cultura para desnudá-lo, e que um dos méritos da arte e do pensamento modernos (entendo por isso a arte e o pensamento a partir dos últimos 50 ou 70 anos) é nos fazer redescobrir esse mundo em que vivemos, mas que somos sempre tentados a esquecer. (MERLEAU-PONTY, 2009, p. 498).

O objetivo das 'Conversas' é mostrar como o mundo da percepção não é tão óbvio quanto parece de imediato. Isto é, enquanto permanecemos no que Merleau-Ponty chama aqui de atitude prática ou utilitária, o mundo permanece ignorado por nós na sua relação com a percepção. Trata-se, portanto, de *redescobrir* esse mundo em que vivemos. Na leitura e reflexão com os alunos, pretendemos testar essa hipótese positiva para o ensino de filosofia no nível médio como redescobrimento do mundo através da leitura e de atividades voltadas para a nossa percepção.

É bastante importante deixar claro o tempo todo para os alunos nessa leitura o que é que Merleau-Ponty entende por pensamento, arte, ciência e filosofia clássica em oposição a moderna. Em linhas gerais o pensamento clássico é o que hoje nós chamamos de moderno: os séculos XVII e XVIII. E o que o autor chama de moderno é o que hoje nós chamamos de contemporâneo: os séculos XIX e XX.

§2

Isto é particularmente verdadeiro na França. É um traço das filosofias francesas, mas ainda daquilo que se chama um pouco vagamente o espírito francês, reconhecer à ciência e aos conhecimentos científicos um valor tal que toda nossa experiência vivida do mundo se vê imediatamente desvalorizada. Se eu quero saber o que é a luz não é ao físico que devo me dirigir? Não é ele que me dirá se a luz é, como se pensou durante algum tempo, um bombardeio de projéteis incandescentes, ou, como também se acreditou, uma vibração do éter, ou enfim, como admite uma teoria mais recente, um fenômeno assimilável às oscilações eletromagnéticas? De que serviria consultar nossos sentidos, determo-nos naquilo que nossa percepção nos ensina sobre as cores, os reflexos e as coisas que os trazem, pois, evidentemente, isso são apenas aparências e tão somente o saber metódico do cientista, suas medidas, suas experiências podem nos fazer sair das ilusões em que vivem nossos sentidos e fazer-nos alcançar a verdadeira natureza das coisas? O progresso do saber não consistiu em esquecer o que nos dizem os sentidos ingenuamente consultados, e que não tem vez em um quadro verdadeiro do mundo senão como uma particularidade de nossa organização humana que a ciência fisiológica explicará um dia, como ela explica as ilusões do míope ou do presbita? O mundo verdadeiro não são essas luzes, essas cores, esse espetáculo de carne que meus olhos me oferecem, são as ondas e os corpúsculos de que a ciência me fala e que ela reencontra por trás desses fantasmas sensíveis. (MERLEAU-PONTY, 2009, p. 498-9).

Segundo nossa leitura, aqui podemos encontrar uma caracterização daquilo que o autor chama de atitude prática ou utilitária. Atitude essa que levaria a uma ignorância do mundo percebido, uma vez que ela coloca na ciência e no conhecimento científico o reconhecimento da verdade e em descrédito a própria percepção.

Atividade de reflexão aplicada em sala: verificar na conversa com os alunos como eles interpretam essa relação entre a ciência e o mundo da percepção no seu cotidiano. Merleau-Ponty está falando da França, mas e no nosso caso? Como nós brasileiros lidamos com os conhecimentos científicos e com a ciência? Qual o valor que os alunos de Ensino Médio dão para a ciência? Como eles se relacionam com a percepção do mundo e os conhecimentos científicos ensinados na escola? Aqui também pretendemos estabelecer um paralelo em sala com a ideia de *difícil equilíbrio* na leitura e no ensino-aprendizagem em geral e na filosofia em particular.

§3

Descartes dizia até que, apenas pelo exame das coisas sensíveis e sem recorrer aos resultados das pesquisas científicas, eu posso descobrir a impostura de meus sentidos e aprender a confiar apenas na inteligência. Digo que vejo um pedaço de cera. Mas que é exatamente essa cera? Seguramente, não é nem a cor esbranquiçada, nem o odor de flor que talvez ainda guarde, nem essa moleza que meu dedo sente, nem esse barulho surdo que faz quando eu a deixo cair. Nada disso é constitutivo da cera, pois ela pode perder todas essas qualidades sem deixar de existir, por exemplo, quando eu a derreto e ela se transforma em um líquido incolor, sem odor apreciável e que não resiste mais a meu dedo. Digo, entretanto, que é a mesma cera que ainda está aí. Como é preciso entender isso? Aquilo que permanece apesar da mudança de estado é apenas um fragmento de matéria sem qualidades e, no limite, uma certa potência de ocupar espaço, de receber diferentes formas, sem que nem o espaço ocupado nem a forma recebida, sejam de modo algum determinados. Eis o núcleo real e permanente da cera. Ora, é manifesto que essa realidade da cera não se revela aos sentidos sozinhos, pois eles me oferecem sempre objetos de uma grandeza e forma determinadas. A verdadeira cera, portanto, não é vista com os olhos. Podemos concebê-la apenas pela inteligência. Quando eu acredito ver a cera com os meus olhos, eu apenas penso, por meio das qualidades que meus sentidos apreendem, a cera pura e sem qualidades que é a fonte comum delas. Para Descartes, portanto, e essa ideia permaneceu dominante por muito tempo na tradição filosófica da França, a percepção é apenas um começo de ciência ainda confusa. A relação entre a percepção e a ciência é a relação entre a aparência e a realidade. Nossa dignidade consiste em nos remetermos à inteligência porque apenas ela nos descobrirá a verdade do mundo. (MERLEAU-PONTY, 2009, p. 499-500).

Merleau-Ponty reconstrói o clássico argumento cartesiano utilizado para provar como é mais fácil conhecer o espírito (pensamento) do que o corpo. O argumento cartesiano é aqui tomado como um modelo característico da visão clássica sobre o papel dos sentidos e da percepção no conhecimento, papel de segunda ordem, confuso, ilusório, aparente. Isto é, uma vez que, segundo o argumento cartesiano, os sentidos não fornecem as reais características dos objetos, nos confundem sobre a mudança das coisas e a sua permanência e não podem fornecer um solo seguro para o conhecimento claro e evidente, eles seriam fonte de erro e de engano, não fornecem as ideias claras e evidentes buscadas como fonte da verdade. Apenas a inteligência, espírito ou pensamento forneceriam esse solo sobre o qual construímos a ciência. Retomamos em sala o racionalismo cartesiano, uma vez que as duas primeiras

meditações foram lidas, explicadas e debatidas com eles anteriormente durante o ano letivo.

§4

Quando eu disse agora há pouco que o pensamento e a arte moderna reabilitam a percepção e o mundo percebido, naturalmente eu não quis dizer que eles negam o valor da ciência, seja como instrumento do desenvolvimento técnico, seja como escola de exatidão e de verdade. A ciência foi e continua sendo o domínio no qual é preciso aprender o que é uma verificação, o que é uma pesquisa escrupulosa, o que é a crítica de si mesmo e dos prejuízos próprios. Foi bom que se esperasse tudo dela em um tempo em que ela não existia ainda. Mas a questão que o pensamento moderno põe sobre ela não é destinada a contestar-lhe a existência ou a proibir-lhe algum domínio. Trata-se de saber se a ciência oferece ou oferecerá uma representação do mundo que seja completa, que se baste, que se feche de algum modo sobre ela mesma de tal forma que não tenhamos mais nenhuma questão válida a nos colocar para além dela. Não se trata de negar ou de limitar a ciência; trata-se de saber se ela tem o direito de negar ou de excluir como ilusórias todas as pesquisas que não procedem, como ela, por medidas, comparações e não se concluem por leis tais como as da física clássica, encadeando tais consequências a tais condições. Não somente essa questão não marca nenhuma hostilidade contra a ciência, mas ainda é a própria ciência, em seus desenvolvimentos mais recentes, que nos obriga a colocá-la e nos convida a responder a ela negativamente. (MERLEAU-PONTY, 2009, p. 500-501).

Comentários do autor sobre a ciência: i) não se trata de negar o seu valor de desenvolvimento técnico e de “escola de exatidão e verdade”; ii) ela que ensina o que é uma pesquisa escrupulosa e a crítica de si mesmo; e, iii) trata-se de saber se ela “oferece ou oferecerá uma representação do mundo que seja completa, que se baste”, que se feche, “de tal forma que não tenhamos mais nenhuma questão válida a nos colocar além dela”, e, além disso, a própria ciência nos obriga a colocar a questão e nos convida a responder negativamente.

O parágrafo contém uma oração sobre a ciência de difícil interpretação, a saber: “foi bom que se esperasse tudo dela em um tempo em que ela não existia ainda”. cremos que a passagem reflete uma interpretação do próprio autor sobre a ciência na sua história. Parece ser um comentário sobre a aspiração clássica e iluminista de desvelamento científico completo do mundo pela ciência (“foi bom que se esperasse tudo dela”), uma aspiração ilusória sobre a mesma num tempo em que o método e o rigor científico estavam ainda como que em seu nascimento (“em um tempo em que ela ainda não existia”).

§5

Pois, desde o fim do século XIX, os cientistas se habituaram a considerar suas leis e teorias não mais como a imagem exata do que se passa na Natureza, mas como esquemas sempre mais

simples que o evento natural, destinados a ser corrigidos por uma pesquisa mais precisa, em uma palavra, como conhecimentos aproximados. Os fatos que a experiência nos propõe são submetidos pela ciência a uma análise da qual não se pode esperar que seja jamais acabada, pois não há limites para a observação, pois se pode sempre imaginá-la mais completa ou exata do que ela é em um momento dado. O concreto, o sensível indicam para a ciência a tarefa de uma elucidação interminável, e resulta disso que não se pode considerá-lo, à maneira clássica, como uma simples aparência destinada a ser superada pela inteligência científica. O fato percebido e, de uma maneira geral, os eventos da história do mundo não podem ser deduzidos de um certo número de leis que comporiam a face permanente do universo; é a lei, inversamente, que é uma expressão aproximada do evento físico e *deixa subsistir sua opacidade*. O cientista de hoje não tem mais, como o cientista do período clássico, a ilusão de alcançar o coração das coisas, o objeto mesmo. Sobre esse ponto, a física da relatividade confirma que a objetividade absoluta e última é um sonho, mostrando-nos cada observação estritamente ligada à posição do observador, inseparável de sua situação, e rejeitando a ideia de um observador absoluto. Não podemos nos gabar, na ciência, de chegar, pelo exercício de uma inteligência pura e não situada, a um objeto puro de toda marca humana e tal como Deus o veria. Isso não suprime nada a necessidade da pesquisa científica e combate apenas o dogmatismo de uma ciência que se tomaria por saber absoluto e total. Isso simplesmente faz justiça a todos os elementos da experiência humana e, em particular, a nossa experiência sensível. (MERLEAU-PONTY, 2009, p. 501-502, grifo meu).

Justificativa de como vem da própria ciência a contestação da visão clássica dela mesma como conhecimento total: desde fim do século XIX, os próprios cientistas começam a ver a ciência como “esquemas sempre mais simples do que o evento natural”, como “conhecimentos aproximados”. Ela não considera mais as suas teses e teorias como “a imagem exata do que se passa na natureza”. Pelo contrário, ela opera uma análise jamais acabada, pois “não há limites para a observação” (pode-se sempre imaginá-la mais completa, mais exata do que num dado momento). Aparentemente, temos um paradoxo: a percepção (observação) não é suficiente para o conhecimento, mas ela sempre é capaz de superar a ciência. Como resolver a dificuldade?

O concreto, o sensível indicam para a ciência uma elucidação interminável. Eles não podem mais ser considerados uma mera aparência a ser superada pela inteligência científica (como em Descartes).

Aqui podemos citar o experimento da física quântica da fenda dupla mostrado em sala para debater o problema da situação e da posição do observador em uma dada experiência. Tal experimento ilustra, como um modelo de referência, o modo como o conhecimento científico sempre deixa subsistir a opacidade das coisas. Isto é, de como as próprias coisas mantêm um certo mistério na sua relação com o conhecimento e com a observação, de como a neutralidade absoluta, o observador absoluto não se apresentam de fato mesmo no conhecimento científico.

Note-se aqui a relação de similaridade operativa dos conceitos de ciência moderna comentada pelo autor com o de leitura aplicado por nós: uma constante situação envolvida, a dificuldade de equilíbrio entre o objetivo de conhecimento das próprias coisas e a nossa inevitável marca humana naquilo que conhecemos.

§6

Enquanto a ciência e a filosofia das ciências abriam assim a porta a uma exploração do mundo percebido; a pintura, a poesia e a filosofia entravam resolutamente no domínio que lhes era assim reconhecido e nos davam das coisas, do espaço, dos animais e até do homem visto de fora tal como ele aparece no campo de nossa percepção, uma visão nova e bastante característica de nosso tempo. Em nossas próximas conversas, gostaríamos de descrever algumas das aquisições dessas pesquisas (MERLEAU-PONTY, 2009, p. 502).

Apresentação dos temas das próximas conversas. A ciência abria, assim, “a porta a uma exploração do mundo percebido”. Enquanto isso, a pintura, a poesia e a filosofia nos davam uma *nova visão* bastante característica das coisas, do espaço, dos animais, e até do homem visto de fora tal como ele aparece no campo da nossa percepção.

Note-se aqui a relação que Merleau-Ponty estabelece entre uma abertura para o mundo dada pela ciência e pela filosofia da ciência, mas uma exploração dessa abertura do mundo feita não somente pela ciência, mas também pela arte e pela filosofia em geral.

MERLEAU-PONTY. SEGUNDA CONVERSA. A EXPLORAÇÃO DO MUNDO PERCEBIDO: O ESPAÇO

§1

Observou-se com frequência que o pensamento e a arte moderna são difíceis: é mais difícil compreender e gostar de Picasso que de Poussin ou Chardin, Giraudoux ou Malraux que de Marivoux ou Stendhal. Concluiu-se disso, algumas vezes (como Benda em *A França bizantina*), que os escritores modernos eram bizantinos, difíceis somente porque não tinham nada a dizer e substituíam a arte pela sutileza. Não há juízo mais cego do que este. O pensamento moderno é difícil, ele inverte o senso comum porque tem o cuidado da verdade e a experiência não lhe permite mais, honestamente, ater-se a ideias claras ou simples às quais o senso comum é ligado porque elas lhe dão tranquilidade. (MERLEAU-PONTY, 2009, p. 503).

A arte e o pensamento moderno são difíceis, *eles invertem o senso comum*, têm o cuidado da verdade, não podem mais se ater a ideias claras ou simples que lhe dão tranquilidade.

Segundo nossa leitura, o autor estabelece um paralelo entre o modelo clássico de ciência e o senso comum de sua época (quicá da nossa também), uma vez que o modelo moderno opera a inversão do senso comum. Isto é, o modelo clássico, como veremos, opera como um modelo onde o espaço é homogêneo e onde o observador é indiferente, neutro e absoluto na observação.

§2

Deste obscurecimento das noções mais simples, desta revisão dos conceitos clássicos buscada pelo pensamento moderno em nome da experiência, eu gostaria de mostrar hoje um exemplo com a ideia que, de início, parece a mais clara de todas: a ideia de espaço. A ciência clássica é fundada em uma distinção clara entre o espaço e o mundo físico. O espaço é o meio homogêneo no qual as coisas estão distribuídas segundo as três dimensões, e no qual elas conservam sua identidade apesar de todas as mudanças de lugar. Há muitos casos em que, por ter deslocado um objeto, vemos suas propriedades mudarem, como, por exemplo, o peso, caso transportemos o objeto do polo ao equador, ou mesmo a forma, caso o aumento de temperatura deforme o sólido. Mas precisamente essas mudanças de propriedades não são imputáveis ao próprio deslocamento, o espaço é o mesmo no polo e no equador, são as condições físicas de temperatura que variam aqui e lá, o domínio da geometria permanece rigorosamente distinto do da física, a forma e o conteúdo do mundo não se misturam. Tudo muda com as geometrias não euclidianas, quando passamos a conceber como que uma curvatura própria ao espaço, uma alteração das coisas apenas por causa do seu deslocamento, uma heterogeneidade das partes do espaço e de suas dimensões que não são mais intercambiáveis e afetam os corpos que nele se deslocam com algumas transformações. Em vez de um mundo em que a parte do idêntico e a parte da transformação são estritamente delimitadas e relacionadas a princípios diferentes, temos um mundo em que os objetos não poderiam estar consigo mesmos em uma identidade absoluta, em que forma e conteúdo são como que embaralhados e misturados e que, enfim, não oferece mais essa armadura rígida que lhe fornecia o espaço homogêneo de Euclides. Torna-se impossível distinguir rigorosamente o espaço e as coisas no espaço, a pura ideia do espaço e o espetáculo concreto que nos dão nossos sentidos. (MERLEAU-PONTY, 2009, p. 503-4).

O autor usa a *ideia de espaço* como exemplo do obscurecimento das noções mais simples, da inversão do senso comum, da revisão dos conceitos clássicos buscada em nome da experiência.

Vemos expostas aqui as diferenças entre a *noção clássica* de espaço como meio homogêneo separado das próprias coisas contidas nele e a *noção moderna* que concebe “como que uma curvatura própria do espaço”.

Segundo o autor, a ideia de espaço parece uma dessas ideias claras e evidentes tanto para o modelo clássico quanto para o senso comum. Contudo, no próprio desenvolvimento do pensamento científico vemos operar uma mudança radical sobre o conceito de espaço onde o velho embate entre a permanência/identidade e o movimento/mudança não pode mais ser relacionado a princípios estritamente diferentes e separados do próprio desenrolar do mundo sob nossos olhos.

Nessa etapa, percebemos bastante dificuldade dos alunos compreenderem as diferenciações internas de um texto nas ramificações de seus conceitos. Por exemplo, dificuldade de interpretar claramente sozinhos quando é que o autor está falando do espaço segundo os clássicos e do espaço para os modernos, muitas vezes confundindo os conceitos.

§3

As pesquisas da pintura moderna concordam curiosamente com as da ciência. O ensino clássico distingue o desenho da cor: desenha-se o esquema espacial do objeto, depois ele é preenchido por cores. Cézanne diz, ao contrário: “a medida em que se pinta, se desenha” - querendo dizer que nem no mundo percebido, nem sobre o quadro que o exprime, o contorno e a forma do objeto são estritamente distintos da terminação ou da alteração das cores, da modulação colorida que tudo deve conter: forma, cor própria, fisionomia do objeto, relação entre o objeto e os objetos vizinhos. Cézanne quer engendrar o contorno e a forma dos objetos como a natureza os engendra sob nossos olhos: pelo arranjo das cores. E vem daí que a maçã que ele pinta, estudada com uma paciência infinita em sua textura colorida, acaba por se inflar, por vazar os limites que o sábio desenho lhe imporia. (MERLEAU-PONTY, 2009, p. 504-5).

Neste parágrafo Merleau-Ponty começa a relacionar as mudanças na arte com as mudanças na ciência com o exemplo da pintura moderna. Aqui e no próximo parágrafo pretendemos operar com os estudantes uma comparação entre o desenvolvimento da ciência e o desenvolvimento da arte, vendo-os como desenrolar do próprio pensamento em geral.

§4

Nesse esforço por reencontrar o mundo tal como o apreendemos na experiência vivida, todas as precauções da arte clássica voam em pedaços. O ensino clássico da pintura é fundado sobre a perspectiva – ou seja, o pintor, em presença de uma paisagem, por exemplo, decidia trazer para a tela apenas uma representação bastante convencional do que ele vê. Ele vê a árvore perto dele, depois ele fixa seu olhar mais adiante, na estrada, depois enfim ele o leva ao horizonte e, conforme o ponto que ele fixa, as dimensões aparentes dos outros objetos são a cada vez modificadas. Na tela, ele ordenará para fazer figurar apenas um compromisso entre essas diversas visões, ele se esforçará para encontrar um denominador comum para todas essas percepções, atribuindo a cada objeto não o tamanho e as cores e o aspecto que ele apresenta quando o pintor o fixa, mas um tamanho e um aspecto convencionais, aqueles que se ofereceriam a um olhar fixado na linha do horizonte, em um certo ponto de fuga para o qual se orientam doravante todas as linhas da paisagem que vão do pintor para o horizonte. As paisagens assim pintadas têm, pois, um aspecto pacífico, decente, respeitoso, devido ao fato de que são dominadas por um olhar fixado no infinito. Elas estão à distância, o espectador não está comprometido com elas, elas são tranquilas, e o olhar atravessa facilmente uma paisagem sem asperezas que nada opõe a sua comodidade soberana. Mas não é assim que o mundo se apresenta a nós no contato com ele dado pela percepção. A cada momento, enquanto nosso olhar vagueia através do espetáculo, somos submetidos a um certo ponto de vista, e esses instantâneos sucessivos, para uma dada parte da paisagem, não são passíveis de sobreposição. O pintor só consegue dominar essa série de visões e tirar delas uma única paisagem eterna com a condição de interromper o modo natural de visão: frequentemente, ele fecha um olho, mede com seu lápis o tamanho aparente de um detalhe, que ele modifica por esse procedimento, e,

submetendo todos eles a essa visão analítica, constrói assim sobre sua tela uma representação da paisagem que não corresponde a nenhuma das visões livres, domina o desenvolvimento movimentado dela, mas também suprime sua vibração e sua vida. Se muitos pintores, depois de Cézanne, se recusaram a dobrar-se à lei da perspectiva geométrica, é porque eles queriam retomar e trazer o próprio nascimento da paisagem sob nossos olhos, é porque eles não se contentavam com um balanço analítico e queriam alcançar o próprio estilo da experiência perceptiva. As diferentes partes de seu quadro são portanto vistas de pontos de vista diferentes, dando ao espectador desatento a impressão de “erros de perspectiva”, mas oferecendo àqueles que olham atentamente o sentimento de um mundo em que jamais dois objetos são vistos simultaneamente, em que, entre as partes do espaço, se interpõe sempre a duração necessária para levar nosso olhar de uma a outra, em que o ser não é portanto dado, mas aparece ou transparece através do tempo. (MERLEAU-PONTY, 2009, p. 505-6).

Parágrafo de desenvolvimento do exemplo da arte moderna em comparação com a arte clássica. No desenvolvimento prático da interpretação dessa passagem, trouxemos exemplos de telas para ilustrar o texto de Merleau-Ponty, telas clássicas e telas modernas em conformidade com o texto do autor. Nosso objetivo principal foi refletir sobre a conclusão do parágrafo, onde a pintura moderna parece como “errada”, mas que ao olhar atento abre a possibilidade de uma reflexão sobre o espaço onde “jamais dois objetos são vistos simultaneamente”, onde a focalização do olhar²³ sempre pressupõe o tempo de deslocamento do mesmo sobre as coisas. Além disso, propusemos uma reflexão sobre a passagem final sobre o ser. Através de perguntas direcionadas sobre as coisas e o mundo, refletir sobre a relação entre elas, o olhar e o conhecimento. Nesse sentido, fizemos uma reflexão sobre se o mundo é um dado objetivo pronto ou um dar-se através do tempo e do olhar.

§5

O espaço não é mais esse meio das coisas simultâneas que um observador absoluto poderia dominar, igualmente próximo de todas elas, sem ponto de vista, sem corpo, sem situação espacial, em suma, pura inteligência - o espaço da pintura moderna, dizia ultimamente Jean Paulhan, é o “espaço sensível ao coração”, em que nós também estamos situados, próximos de nós, organicamente ligados a nós. “Pode acontecer que um tempo consagrado à medida técnica, e como que devorado por quantidade, acrescentava Paulhan, o pintor cubista celebre, à sua maneira, em um espaço ligado menos à nossa inteligência do que ao nosso coração, algum casamento velado e uma reconciliação do mundo com o homem”. (MERLEAU-PONTY, 2009, p. 506).

Parágrafo de conclusão sobre a pintura moderna e sua relação com o espaço. Na citação, Paulhan compara a visão técnica científica com a sua visão artística,

²³ Fizemos em sala um exercício simples com os alunos para a percepção desse ponto: com um dedo em frente ao rosto, sem mudar a direção do olhar, alterar o foco da visão do dedo para o fundo do ambiente em que se encontra. Percebendo com isso, tanto o tempo necessário para o olho percorrer a profundidade, quanto o fato de que quando um ponto está no foco da visão, todo o resto aparece desfocado.

querendo dizer que, na exata medida em que o tempo e o espaço científico são consagrados à técnica, à medição, à comparação, à quantificação, o artista celebra um tempo e um espaço ligados mais à percepção imediata em um “espaço sensível ao coração”. O que, para Merleau-Ponty, evidencia na arte a noção de espaço distante da noção clássica de espaço homogêneo.

§6

Depois da ciência e da pintura, também a filosofia, e, sobretudo, a psicologia parecem atentar para o fato de que nossas relações com o espaço não são as relações de um puro sujeito desencarnado com um objeto longínquo, mas as de um habitante do espaço com seu meio familiar. Que se busque compreender, por exemplo, esta famosa ilusão de ótica, estudada já por Malebranche, e que faz que a lua, ao nascer, quando ainda está no horizonte, nos parece muito maior do que quando atinge o zênite. Malebranche supunha que a percepção humana, por uma espécie de raciocínio, superestima a grandeza do astro. Se, com efeito, nós o olharmos através de um tubo de papelão ou de uma caixa de fósforos, a ilusão desaparece. Ela é devida, portanto, ao fato de que, ao nascer, a lua se apresenta a nós para além dos campos, dos muros, das árvores, de que esse grande número de objetos interpostos nos torna sensível sua grande distância, de onde concluímos que, para conservar a grandeza aparente que ela guarda, estando contudo tão afastada, é preciso que a lua seja muito grande. O sujeito que percebe seria comparável ao cientista que julga, estima, conclui, e a grandeza percebida seria, em realidade, julgada. Não é assim que a maior parte dos psicólogos de hoje compreendem a ilusão da lua no horizonte. Eles descobriram, por experiências sistemáticas, que é uma propriedade geral de nosso campo de percepção comportar uma notável constância das grandezas aparentes no plano horizontal, enquanto, ao contrário, elas diminuem muito rapidamente com a distância em um plano vertical, e isso sem dúvida porque o plano horizontal para nós, seres terrestres, é aquele em que se fazem os deslocamentos vitais, no qual se desenvolve nossa atividade. Assim, aquilo que Malebranche interpretava pela atividade de uma pura inteligência, os psicólogos desta escola relacionam a uma propriedade natural de nosso campo de percepção, a nós, seres encarnados e obrigados a nos movermos sobre a terra. Em psicologia como em geometria, a ideia de um espaço homogêneo, oferecido inteirinho a uma inteligência sem corpo, é substituída pela ideia de um espaço heterogêneo, com direções privilegiadas, que estão em relação com nossas particularidades corporais e com nossa situação de seres lançados no mundo. Reencontramos aqui, pela primeira vez, esta ideia de que o homem não é um espírito e um corpo, mas um espírito *com* um corpo, e que ele só alcança a verdade das coisas porque seu corpo está como que atado a elas. (MERLEAU-PONTY, 2009, p. 506-7).

Neste parágrafo final do recorte, além da ciência e da arte, Merleau-Ponty cita agora também a filosofia e a psicologia como confirmação de que nossa relação com o espaço são “as de um habitante do espaço com seu meio familiar.” Aqui Merleau-Ponty, faz uma comparação de duas explicações, mais uma vez uma clássica e outra moderna, para a famosa ilusão da lua no horizonte. Segundo a explicação clássica (tomando Malebranche como exemplo), o fato da lua parecer maior no horizonte do que no zênite seria por uma espécie de raciocínio implícito do pensamento ao julgar o tanto de coisas interpostas entre nós e a ela no horizonte.

Já no pensamento moderno, não é assim que os psicólogos da percepção interpretam a ilusão. Para eles, “é uma propriedade geral do nosso campo de

percepção comportar uma notável constância das grandezas aparentes no plano horizontal, enquanto, ao contrário, elas diminuem muito rapidamente com a distância em um plano vertical”. Isto é, as grandezas aparentes se mantêm mais constantes para a nossa percepção no plano horizontal do que no vertical. Para Merleau-Ponty, isso se deve sem dúvida ao fato de que o plano horizontal é aquele no qual “se fazem os deslocamentos vitais, no qual se desenvolve nossa atividade.” O que antes era interpretado como uma atividade da pura inteligência, agora se relaciona com uma “propriedade natural de nosso campo de percepção”.

A explicação de Merleau-Ponty para a famosa ilusão de ótica aproxima-se da explicação conhecida hoje como o fenômeno do achatamento da abóbada celeste. Segundo nossa coleta de dados, cabe citar que, até hoje, não há consenso sobre os motivos da ocorrência da ilusão em nossa percepção²⁴, no entanto, a explicação pelo achatamento da abóbada celeste continua sendo a mais aceita.

O que enfatizamos sobre a segunda conversa de um modo geral é a noção de que a nossa percepção do espaço se relaciona intimamente com a nossa *situação* no espaço, isto é, com a ideia de que somos seres que conhecem o mundo sempre a partir da nossa posição no mundo, sendo muito controversa a ideia de um conhecimento científico neutro e definitivo para a nossa relação com o próprio mundo.

Por fim, sobre o conjunto dos textos lidos, cabe ainda ressaltar dois aspectos trabalhados. Primeiro, sobre como o texto de Merleau-Ponty é exatamente um ótimo exemplo para a abordagem de leitura que estamos desenvolvendo, uma vez que ele mesmo dialoga com o passado, cita Descartes, Malebranche, pintores e escritores, para desenvolver e fundamentar o seu próprio texto. Ainda, sobre como ler o que Merleau-Ponty disse sobre Descartes pode também nos fazer revisitar a nossa própria leitura do Descartes e compará-la com a do autor.

AVALIAÇÃO

Para a avaliação da pesquisa, contamos com os trabalhos realizados pelos alunos com atribuição de valor e nota, e com um questionário aplicado a eles sem atribuição de nota e anônimo. Os trabalhos foram basicamente fichamentos de textos, avaliações em sala e produção de fanzine²⁵. Além disso, consideramos também como

²⁴ Cf. https://www.if.ufrgs.br/~lang/Textos/A_ilusao_sobre_o_tamanho_da_Lua.pdf

²⁵ Cf anexo I.

aspectos importantes da avaliação nossas expectativas, contra expectativas, relatos de campo e anotações de diário.

O questionário consiste em nove perguntas abertas sobre o trabalho realizado. Foi produzido e disponibilizado aos alunos através de plataforma on-line. Na aplicação de 2017, houve tempo disponível para levar as turmas ao laboratório de informática, onde os questionários foram respondidos. Na aplicação de 2018, todavia, não houve disponibilidade de horário do laboratório para a aplicação do mesmo.²⁶ Assim, na segunda aplicação contamos somente com as respostas dos alunos que tinham acesso à internet e que se mobilizaram para tanto.²⁷ Nas duas aplicações, foi esclarecido para os alunos que essas respostas não valiam nota e que eram anônimas, de modo que o avaliador não tomaria conhecimento do autor.

As perguntas do questionário foram:

- 1) Você considera que as aulas foram produtivas para a sua reflexão sobre o papel da leitura? Por quê?
- 2) Lemos e debatemos sobre como aprender filosofia tem relação com a leitura de textos filosóficos. Comente o que você pensa disso.
- 3) Vimos sobre um tipo de leitura que é tanto rigorosa quanto animada pela reflexão e o ponto de vista do leitor. Qual a sua impressão sobre esse tipo de leitura?
- 4) Após as aulas, leituras, debates e reflexões, como você compreende a ideia de "redescoberta do mundo"?
- 5) Estudamos sobre a mudança de perspectiva na arte e na ciência do período clássico para o moderno. Como você entendeu essa mudança?
- 6) Vimos que Merleau-Ponty busca resgatar o corpo como meio e como forma de conhecimento. Qual a sua reflexão sobre o assunto?
- 7) Comente sobre as suas dificuldades e críticas sobre as nossas práticas de aulas realizadas.

²⁶ Durante a aplicação, o planejamento teve de se adequar às solicitações e ocorrências pedagógicas, bem como à outras solicitações da gestão do colégio. Além disso, um dos laboratórios de informática não estava em funcionamento e o outro estava reservado para as aulas da disciplina de informática, sem possibilidade de troca.

²⁷ Em duas ou três turmas conseguimos coletar algumas respostas através de compartilhamento de dados de internet por *smartphones* privados. Mas esse recurso era limitado, somente seis *smartphones* podiam se conectar a um outro compartilhando internet com eles, o que demandava muitos dados e muito tempo. Além disso, as respostas realizadas por tal aparelho dificultam uma maior elaboração das mesmas, uma vez que a digitação em geral demanda mais tempo do que em um teclado analógico comum.

8) Comente sobre os pontos positivos e os ganhos que você teve com essas aulas e leituras.

9) Você percebe relações entre os diferentes conteúdos trabalhados e o seu cotidiano? Faça um comentário geral sobre a sua experiência.

Cremos que as perguntas do questionário de avaliação da pesquisa indicam quais os objetivos e resultados esperados com sua aplicação: i) ganhos para os alunos com relação à percepção da importância da leitura e fundamentação de uma metodologia para tanto; ii) fundamentação de uma especificidade da metodologia de leitura filosófica de textos no ensino médio como manutenção de um difícil equilíbrio; e, iii) percepção da situação, do meio e da perspectiva como parte fundamental da relação com a leitura, com o conhecimento e com o mundo.

Faremos uma análise das respostas a partir das nossas expectativas e contra expectativas de aprendizagem com relação à aplicação. As expectativas da aplicação são:

- Que os alunos compreendam a interdependência do ensino com a leitura e de como existem formas diferentes de se ler e interpretar um texto;
- Que eles compreendam a concepção de leitura que é tanto rigorosa quanto animada pelo ponto de vista do leitor, configurando uma tentativa de manutenção de um difícil equilíbrio;
- Que eles exercitem tal concepção de leitura nos trabalhos realizados tal como comentários de texto e produção de fanzines;
- Que eles constatem como a filosofia, a arte e o pensamento moderno segundo Merleau-Ponty abrem o campo de nossa percepção para uma “redescoberta do mundo em que vivemos”;
- Que eles compreendam que a própria ciência moderna se torna relativa ao ponto de vista do observador;
- Que a leitura, de textos filosóficos ou não, ganhe riqueza e consistência a partir da reflexão e compreensão da mudança de perspectiva na arte, na filosofia e na ciência modernas com relação ao conceito de espaço. Não mais um espaço homogêneo, oferecido a uma inteligência sem corpo, mas um espaço heterogêneo “com relação a nossas particularidades corporais e com nossa situação de seres lançados no mundo” (MERLEAU-PONTY, 2009, p. 507).

As contra expectativas, por sua vez, consistem na negativa das expectativas. Pretendemos, em termos gerais, classificar e discutir os resultados do atingimento, ou não, das expectativas.

RESULTADOS

DESCRIÇÃO

Podemos perceber pelas perguntas realizadas que duas delas - a primeira e a nona - nos permitem fazer uma descrição e discussão quantitativa dos resultados. No entanto, nossa avaliação se concentra mais nos aspectos qualitativos do trabalho. Por isso, as perguntas todas abertas.

Na aplicação de 2017 obtivemos um total de 120 respostas para o questionário. Na aplicação de 2018 tivemos menos respostas, dado que não conseguimos levar os alunos ao laboratório de informática²⁸ e, assim, contamos somente com aqueles que se dispuseram a responder, num total de 28 discentes.

Esquematizando os resultados, iremos descrevê-los tanto quantitativamente quanto qualitativamente. Apesar de todas as perguntas do questionário serem abertas, as de números um e nove, como já dissemos, permitem uma tabulação quantitativa clara das respostas, pois podiam ser respondidas com sim ou não. Classificamos essas respostas em três grupo: aqueles que responderam sim, independentemente de um comentário adicional à resposta; todos que responderam não de alguma maneira; e, por fim, aqueles que não responderam ou deram respostas indefinidas e totalmente aleatórias a questão.

Como, por hora, trata-se apenas de descrever, após a apresentação dos resultados em números, transcrevemos algumas respostas dos alunos para cada questão, tanto algumas que satisfazem nossas expectativas quanto outras que não.

Vejamos os resultados:

1) Você considera que as aulas foram produtivas para a sua reflexão sobre o papel da leitura? Por quê?

Aplicação de 2017:

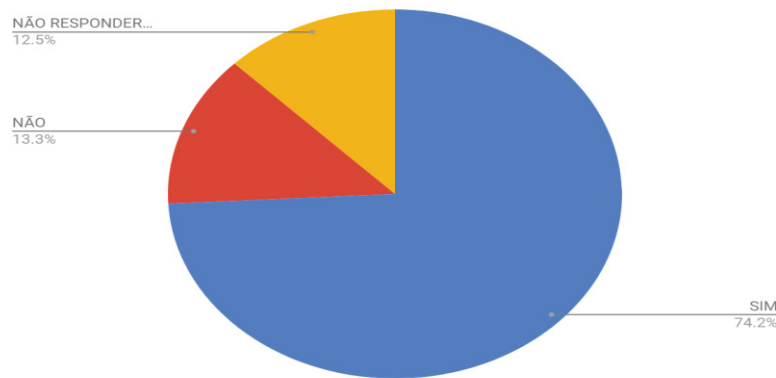
Sim: 89

Não: 16

Não responderam: 15

Total: 120

²⁸ Cf. notas 25 e 26 acima.



Sim, porque me influenciou a entrar no mundo da leitura filosófica, coisa que antes não fazia.

Sim. Porque com essas aulas eu comecei a compreender melhor não só os textos filosóficos, mas sim todos os outros.

Sim, porque nós aprendemos como fazer uma leitura filosófica e reflexiva; trazendo uma leitura séria, rigorosa e animada pela reflexão do leitor.

Sim, porque eu aprendi a ver o mundo mais a fundo, analisando melhor os argumentos mais simples e os mais complexos.

Sim, os fichamentos em sala ajudaram muito, porém não consegui acompanhar como queria, não pelo método de ensino, mas pelo conteúdo complexo.

Sim, na minha visão as aulas foram produtivas, pois me ajudou a entender melhor como ler um texto refletindo sobre o mesmo sem julgá-lo antes e me ensinou que todos nós independente de "sabermos ler" ainda estamos aprendendo a ler e vamos continuar assim sempre.

Sim, pois quando comecei a refletir sobre o texto percebi que não estava percebendo algumas coisas/conteúdos na minha própria leitura e isso me ajudou muito.

Sim, elas me ensinaram a ler de outro modo diferente, eu me vejo diante do texto, me incorporo a ele.

Sim. Porque em várias aulas nós tivemos o exercício de diferentes tipos de leituras, sendo estas leituras difíceis em comparação ao que estamos habituados a ter. Sendo assim, se torna uma forma de nos ajudar a produzir redações com mais facilidade, e também ajuda a ler outros tipos de leituras mais simples com facilidade.

Sim, aprendi novas formas de ler acabando em novas ideias sobre os textos que leio.

Não. Não me senti reflexivo sobre o papel da leitura.

1) Você considera que as aulas foram produtivas para a sua reflexão sobre o papel da leitura? Por quê?

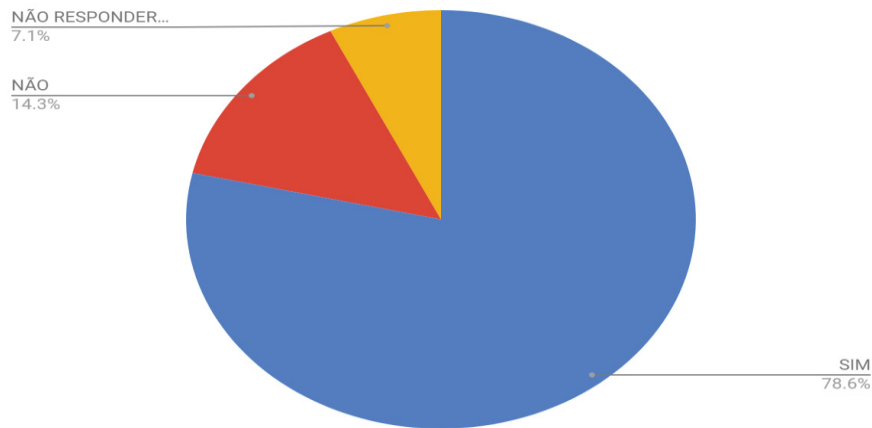
Aplicação de 2018:

Sim: 22

Não: 4

Não responderam: 2

Total: 28



Sim, pois com elas pude refletir mais sobre como leio e interpreto.

Não consegui entender nada no último trimestre.

Sim, pois com as aulas eu aprendi a ler de uma forma mais produtiva em relação a absorção de conhecimento.

Foram, porque os modos de ler em filosofia me ajudaram a interpretar outros textos.

Não, achava que era fácil de compreender, mas acabei percebendo que é mais complexo do que parece.

Sim eu considero, porque acho importante ler de forma pensativa para entender a opinião e o ponto de vista do autor.

9) Você percebe relações entre os diferentes conteúdos trabalhados e o seu cotidiano? Faça um comentário geral sobre a sua experiência.

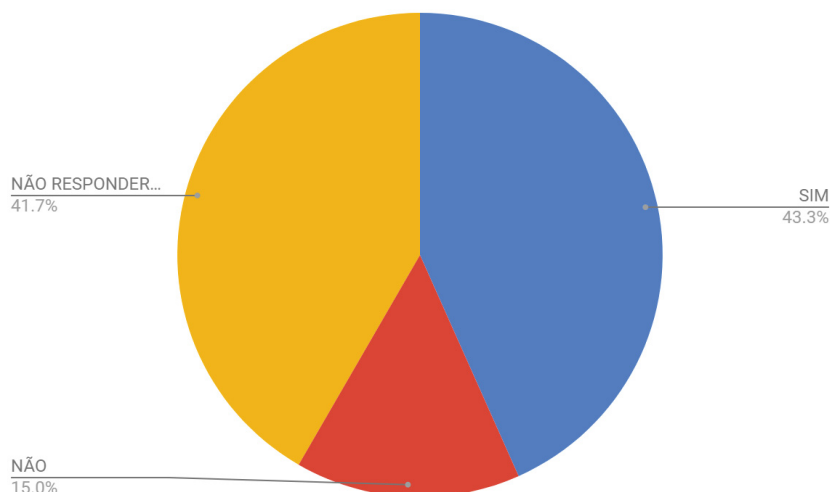
Aplicação de 2017:

Sim: 52

Não: 18

Não responderam: 50

Total: 120



Algo que notei é que no primeiro trimestre nós aprendemos sobre Descartes e nestes textos ele reapareceu e gostei disso, pois me ajudou a entender melhor o conteúdo. Nós lemos o texto que nos mostra como "ler corretamente" e lemos dois textos logo após este e isso acaba se ligando porque lemos um texto que nos ensina a ler filosoficamente para lermos textos filosóficos. Foi um trimestre bem complicado, mas no fim achei um dos melhores conteúdos e foi divertido aprender mais sobre leitura, pois sou apaixonada por isso e ler estes textos filosóficos foi uma boa experiência, porque nunca imaginei em ler um texto filosófico, mas eu gostei.

Sim, pois se não tivesse sido estudado o pensamento de Descartes não teria como falar sobre o que Merleau-Ponty disse que podemos conhecer as coisas mesmo pelos nossos sentidos enganosos. A verdade das coisas vai muito além do que as teorias de grandes cientistas. Afinal, a realidade que vivo é pelo que sinto a cada dia, como faço para acordar e o sentimento que tenho para isso, dependendo deles para vivenciar a vida, somente a ciência e o pensamento não me trazem os prazeres e dores que se sente com o corpo.

Tudo que eu vejo agora é com um olhar de vista próprio. Um próprio ponto de vista. Todo o conhecimento obtido se transformou em percepções que ocorrem no dia a dia.

Sim. Várias vezes saio das aulas refletindo sobre os conceitos que pouco conheço dos temas que foram passados mas tento compreender e até aplicar, me questiono várias vezes sobre muitas coisas. Agradeço a filosofia por me ajudar a montar meu pensamento crítico e sempre agregar mais conhecimento.

Aprender a fazer fichamento ajudou muito na hora de estudar.

Vivo a filosofia ensinada na sala todos os dias, se não com uma atitude então com uma palavra.

Sinceramente não, mas criar essas conexões seria algo interessante de se fazer.

Na minha opinião o conteúdo que diz respeito à perspectiva tem tudo a ver com o nosso cotidiano, pois desde que abrimos os olhos quando acordamos estamos usando a nossa perspectiva, e é essencial que nós seres humanos aprendamos a usar ela de maneira eficiente.

9) Você percebe relações entre os diferentes conteúdos trabalhados e o seu cotidiano? Faça um comentário geral sobre a sua experiência.

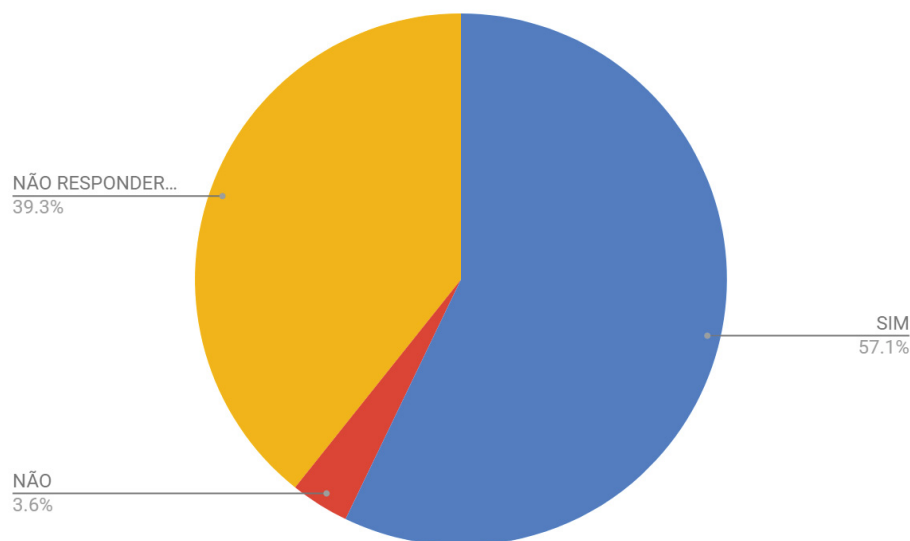
Aplicação de 2018:

Sim: 16

Não: 1

Não responderam: 11

Total: 28



Eu gosto de ler e a partir de hoje eu vou ler de uma maneira diferente de como eu lia antes.

Sim, pois tudo o que tratamos nas aulas tem a ver com nossa vida em geral, como o corpo, modo de pensar/agir e até mesmo nossas posições sociais, políticas e religiosas.

Na verdade a filosofia está em nosso cotidiano porque se pararmos pra pensar nós fazemos coisas que os filósofos faziam, como Descartes, nós duvidamos a todo momento.

Sim, a arte agora se apresenta diferente, o meu entendimento sobre o mundo percebido mudou.

Já com relação às outras perguntas do questionário, transcrevemos aqui algumas respostas dos alunos que refletem de uma maneira geral seu conjunto e nos permitem fazer uma análise qualitativa das mesmas de acordo com as nossas expectativas de aprendizado. Deixamos de fora a sexta questão visto que ela acabou por fugir do escopo da pesquisa.

Seguem as transcrições:

2) Lemos e debatemos sobre como aprender filosofia tem relação com a leitura de textos filosóficos. Comente o que você pensa disso.

Aplicação de 2017:

Não foi um tema que gostei de abordar, pois me desinteressei completamente. Foi pesado e complexo. A leitura desses tipos de texto de difícil compreensão não faz com que a turma se interesse pelo assunto e queira estudar. A grande maioria fez as coisas para ganhar nota, não porque entendeu. Mesmo com a explicação do professor não ficou claro o que o autor quis dizer e nem como podemos associar isso ao nosso dia a dia.

Eu penso que foi bom aprendermos a ler textos filosóficos, porém é muito complexo.

Acredito que trouxe mais compreensão nas aulas, não apenas nas aulas de filosofia, mas em todas as matérias...

Acho certo porque enquanto lemos vamos refletindo sobre o que os filósofos dizem ou querem dizer e podemos também tirar nossas próprias conclusões.

O material de leitura não incentiva os alunos a pensar por si próprios. A filosofia deveria ser mais do que apenas ler textos obtusos e complicados. Deveríamos aprender mais sobre a aplicação da filosofia no nosso dia-a-dia e debater sobre os assuntos. Sinto que as aulas de debate eram muito mais produtivas.

Penso que, através desses textos filosóficos, que tem um tipo de leitura extremamente difícil na maior parte das vezes, nós, depois de muito tempo estudando, lendo e relendo, podemos entender as ideias e agregar o conhecimento dos filósofos que estamos tratando. Desta forma, melhorando nossa forma de pensar e moldando até mesmo nossas ideias já que estamos em um âmbito escolar tal que influencia na formação do nosso pensamento crítico.

Ler filosoficamente é procurar ampliar a intimidade do leitor com a linguagem, isso permite criar uma reflexão sobre o que foi lido. Entre todos os jeitos de se ler é necessário criar coragem para olhar com outros olhos e a leitura filosófica é isso, é refletir sobre o que leu.

Eu concordo que aprender filosofia tem relação com a leitura de textos filosóficos. Quando lemos um texto filosófico, dependendo da maneira que lemos, estamos refletindo e raciocinando, dessa maneira estamos filosofando e aprendendo filosofia.

Aplicação de 2018:

Penso que isso me fez ver de forma diferente os textos filosóficos.

Na minha opinião isso nos ajuda a interpretar melhor os textos.

São métodos de aprendizado, alguns um pouco difíceis, porém úteis futuramente.

Eu acho importante pois a filosofia é interpretar e duvidar.

Temos que ler filosoficamente para entendermos o pensamento filosófico, de forma que entremos diretamente dentro do assunto.

3) Vimos sobre um tipo de leitura que é tanto rigorosa quanto animada pela reflexão e o ponto de vista do leitor. Qual a sua impressão sobre esse tipo de leitura?

Aplicação de 2017:

É uma leitura realmente difícil no começo, mas após você se acostumar com esse modo mais rigoroso, fica cada vez mais fácil e leve.

Achei muito difícil, fiquei muito perdida em quase todos os momentos, mas entendi parcialmente o assunto.

Eu particularmente achei a leitura muito complexa. Havia palavras que nem explicando eu conseguia entender, porém gostei de ter estudado a leitura.

É um pouco rígida para a aprendizagem mas muito boa, pois todos os pontos, dúvidas e aspectos do texto são resolvidos pelo leitor em um tempo longo e demorado, muito bom para quem quer saber tudo sobre o texto e resolver os "mistérios" das entrelinhas.

É mais um velho modo de se colocar no lugar do outro, que muitas vezes são importantes para a filosofia porque sabendo como o filósofo pensa, podemos entender melhor a sua filosofia.

É um tipo de leitura diferente, que faz a gente pensar mais no que está escrito, deste modo aprendemos mais.

Achei meio difícil esses tipos de textos, para mim foi meio complicado.

Esse tipo de leitura é ótimo, pois expõe a opinião própria e não foge do assunto do texto.

É uma leitura única e sempre com pensamentos diferentes sobre um mesmo assunto já que há vários pontos de vistas de leitores diferentes. O que também sempre é muito interessante, compartilhar pensamentos diferentes sobre um mesmo objeto ou lugar.

Aplicação de 2018:

Difícil, bem complicado.

É muito bom, conseguir entender aquilo que não é só o que nosso mente quer saber mas também as coisas que o autor quer passar.

Esse tipo de leitura mostra que o mundo tem muito a ser explorado e que tem muito coisa para descobrir ainda.

Foi muito legal porque foi uma coisa que ninguém para pra pensar em uma leitura.

Esse meio de leitura ajuda a desenvolver a parte crítica da leitura.

Acho que é um dos melhores tipos de leitura, porém difícil de ser praticada.

Esse tipo de leitura é muito bom pra compreender realmente o ponto de vista do autor.

4) Após as aulas, leituras, debates e reflexões, como você compreende a ideia de "redescoberta do mundo"?

Aplicação de 2017:

Que podemos enxergar o mundo de diversas formas e diversos pontos de vista.

É redescobrir o mundo que permanece "ignorado" por nós.

É basicamente sair do nosso espaço de entendimento das coisas e entendê-las novamente, tentando olhar de outros pontos de vista, olhar com outros olhos.

A leitura por incrível que pareça na minha visão é uma nova forma de redescobrir o mundo, por conta de textos distintos que são escritos e interpretações que são criadas.

Nos textos que estudamos fala sobre como nós enxergamos o mundo. Fala sobre como alguns pintores pintam exatamente tudo "focado" posso dizer assim. Mas nós não enxergamos desta forma, quando focamos nosso olhar em um ponto outro fica desfocado e isso é uma "redescoberta do mundo" na minha perspectiva.

A redescoberta do mundo segundo Merleau-Ponty está em olhar de modo diferente as coisas, pensar na complexidade por trás delas. Como por exemplo o simples ato de ligar uma televisão, fazemos isso com tanta frequência que sequer pensamos em toda complexidade por trás disso, não pensamos em nada que foi passado para que pudéssemos efetuar o ato.

Que quando achamos que sabemos de tudo sempre haverá uma pessoa com um porquê para tudo. O mundo sempre é redescoberto sempre quando aprendemos algo novo ou a partir do ponto em que nos questionam.

A gente nunca vai saber como o mundo realmente é.

Uma percepção diferente do mundo, uma forma de olhar com outros olhos aquilo que sempre esteve em nossa frente mas muitas vezes não demos bola e só olhamos mesmo.

Significa que devemos ver o mundo, não simetricamente, mas como conseguimos enxergar, pois a ciência nunca terá uma verdade absoluta. Um mundo não com uma, mas com várias direções. Com nosso corpo e espírito.

A minha compreensão de redescoberta do mundo é rever o mundo de uma forma mais analítica, mas respeitando os sentidos, em detrimento da ideia que apenas a ciência dá as respostas.

Essa "redescoberta do mundo" é basicamente a volta de nós, humanos, a ter uma visão do mundo como ele realmente é (Mundo dos Mistérios), deixando de ter aquela visão que costumamos ter.

Sair da atitude prática e olhar para as coisas e se perguntar se são como nós realmente vemos.

Aplicação de 2018:

Como uma nova perspectiva descobrindo a nossa percepção de "mundo".

Cheguei a conclusão de que tudo na vida é incerto, até mesmo a ciência pois como todas as demais coisas ela se modifica e inova o tempo todo; assim o mundo é algo difícil de compreender, para uns simplesmente não faz diferença, para outros é de extrema importância desvendar cada enigma que nos é proposto a cada dia.

Que com novas maneiras de leitura, vem novas maneiras de olhar o mundo.

O fato simples de que uma mudança de ponto de vista de um mesmo corpo já trará uma nova redescoberta.

Que o mundo é sempre uma descontinuidade, sempre temos que estar renovando nossas ideias sobre ele.

5) Estudamos sobre a mudança de perspectiva na arte e na ciência do período clássico para o moderno. Como você entendeu essa mudança?

Aplicação de 2017:

Entendi como a separação de um marco histórico, porque as coisas deixaram de ser algo "fixo", como Deus veria as coisas, e começam a entender que isto é impossível, pois tudo é relativo às perspectivas, ao tempo, o espaço, etc. (modernidade).

Acredito que foi assim que conseguimos a liberdade de expressão através da arte. Pois agora pode colocar aquilo que se pensa em uma tela e até mesmo em palavras. A ciência não sente mais o peso de ser a verdade absoluta do mundo.

Uma mudança totalmente necessária no meu ponto de vista, pois sempre haverá uma dúvida sobre algo ou alguém, e com essa transformação todo conceito de verdade absoluta foi alterada.

Que na ciência clássica haviam teorias dizendo que a ciência iria alcançar o coração das coisas, já na moderna as coisas se invertem dizendo que a ciência nunca descobrirá a verdade de tudo. Foi como se eles tivessem vindo o mundo com outros olhos e fizeram altas mudanças no modo de fazer a arte.

A moderna entende que as coisas mudam e a perspectiva também. Já a clássica não.

De um período em que a visão de mundo seria perfeita para um mundo onde nunca chegaremos a uma visão completa.

Foi uma mudança necessária, a ciência admitiu que não é a verdade absoluta e a arte expõe uma opinião sobre o que vê, isso ajudou na nova perspectiva do mundo.

Entendi que na arte assim como na ciência houve um grande evolução, na arte parou de se pintar quadros com o foco em toda a imagem e passou a ter quadros cada vez mais próximos à nossa noção e perspectiva com cores e formas. E na ciência parou de se acreditar que ela um dia iria encontrar a verdade de tudo e passa a se pensar no espaço enquanto sensação do que é percebido.

A principal mudança na ciência foi deixar de lado a crença que a ciência dava a resposta completa e definitiva para a ideia de que o que se via nos experimentos era apenas uma versão simplificada do que ocorre na natureza.

Na ciência clássica eles achavam que iam descobrir todas as verdades, e acreditavam que só a ciência estava certa. Já na ciência moderna acredita-se na perspectiva e que não há como saber de todas as verdades. Na arte clássica eles pintavam paisagens de maneira com que conseguissem ver vários pontos de vista ao mesmo tempo. E na arte moderna eles pintavam de maneira que se destacasse um ponto de vista de cada vez, uma vez que nós, seres humanos, não conseguimos ver mais de uma coisa ao mesmo tempo. Uma diferença marcante no período clássico e no período moderno é que no clássico eles não acreditam na perspectiva, somente no período moderno.

Aplicação de 2018:

Antes víamos a realidade como lisa, tipo tudo que vemos é o real. Já o moderno entende que o que vemos é dependente da nossa percepção.

É uma mudança boa, necessária, pois esse processo faz com que vejamos outras perspectivas, ou outras realidades, diferentes.

Os artistas querem mostrar que o mundo vai além de uma simples representação.

Entendemos que a ciência moderna não tem mais o pensamento de que vai encontrar as respostas de tudo que existe.

7) Comente sobre as suas dificuldades e críticas sobre as nossas práticas de aulas realizadas.

Aplicação de 2017:

Achei difícil, um texto filosófico é mais complicado do que imaginei.

As aulas são boas, mas eu tenho uma certa dificuldade em interpretar os textos, não só de filosofia, mas todos os textos. E Filosofia exige muito de interpretação, coisa que eu não sou bom, eu tento mas não dá...

A maior dificuldade que eu senti foi nessas últimas aulas no assunto de mundo da ciência e mundo percebido porque naquele texto eu me perdia pois mudava de assunto de uma hora pra outra, não é impossível de entender mais tem que ler com muita atenção pois caso contrário a gente se perde.

Tenho uma certa dificuldade em compreender a filosofia pois ela é muito complexa, e tem algumas palavras que me deixam confuso, confundo elas facilmente.

Acho difícil todos os textos que já vimos, porque cada filósofo tem sua ideologia, até entender cada uma vai um tempo e quando a gente vê já estamos em outro assunto.

Negativas pelo fato de ser bastante textos, e muito complexos, que um autor contradiz o outro, que tem uma percepção diferente do outro, então isso confunde muito.

Não tive muitas dificuldades em entender o conteúdo, quando tive foi pelo conteúdo ser complexo.

Os textos são extremamente complicados e difíceis. Consegui estudar e aprender a maioria das coisas, mas tive que reler várias e várias vezes. O professor ensina bem, o conteúdo que é difícil mesmo.

Consegui entender bem, apesar de ser algo extremamente complexo e difícil de ser estudado.

Compreender a filosofia em si pois ela exige muito do pensamento para ser compreendida.

Primeiramente que quando passamos para o segundo ano achamos que filosofia seria algo simples e fácil mas quando tivemos aula com você nesse ano foi algo que achei muito difícil, aulas realmente rigorosas com provas rígidas não podendo exercer o nosso pensamento e sim o que a filosofia pede e isso foi muito difícil mas com o tempo meio que acostumei...

Minha dificuldade foi minha falta de conhecimento nas palavras, ou dificuldade de converter meus pensamentos em palavras. O conteúdo foi um pouco difícil mais deu pra aprender bastante coisa. Na minha opinião um conteúdo desses tinha que ter mais tempo para ser estudado.

Aplicação de 2018:

Eu não tive nenhuma dificuldade e críticas também não pois gosto da maneira que as aulas foram apresentadas.

Achei as conversas um pouco complexas, porém as aulas ao longo do ano foram produtivas.

Minha maior dificuldade foi me acostumar a ler temas filosóficos porque eu tinha que ler e reler várias vezes.

Um pouco de dificuldade para descrever os textos.

O que não favoreceu muito foi a colaboração da turma, se observa que o professor tem um esforço ao dar a matéria, porém com a turma enrolando sempre as aulas ficam mais curtas.

8) Comente sobre os pontos positivos e os ganhos que você teve com essas aulas e leituras.

Aplicação de 2017:

Eu particularmente gosto de filosofia, é algo que me ajuda bastante a pensar e refletir sobre o que realmente acontece na minha vida, me ajuda bastante nas interpretações de texto.

Acho legal por serem aulas onde o foco é a interpretação, melhor do que aquelas aulas onde o professor apenas chega, passa atividade e fica sentado na cadeira.

As aulas são boas, os conteúdos são bem explicados, mas eu não consigo me dar bem, filosofia é uma matéria muito complexa para mim.

Acredito que um ponto positivo foi ter feito eu sair da zona de conforto, trazendo uma abrangência em pensamentos, e afirmando de certa forma aquilo em que acredito. Trouxe ótimos debates dentro da minha casa.

Nunca faço uma leitura, agora tive um incentivo legal.

Me interessou a ler mais, e até ler novamente alguns livros pra ter uma nova visão.

Apreendi que existem vários pontos de vista e que não existe apenas uma maneira de pensar.

Modos de leitura que são bons para o nosso dia-a-dia na escola e na vida.

Após lermos várias vezes o texto, podemos refletir em um novo modo de leitura.

Os pontos positivos são que eu aprendi a ler melhor com a leitura filosófica.

Comecei a compreender melhor alguns textos e abri a minha mente em relação a alguns assuntos.

Aprendi a fazer uma leitura bem mais rigorosa e reflexiva.

Antes eu achava que a ciência e a filosofia poderiam responder sobre a verdade e meus sentimentos, mas agora vejo que a verdade é relativa, tudo é relativo, e tudo está para mim, em relação ao meu corpo no espaço, tudo que eu posso conhecer e aprender tem a ver com essa relação Corpo-Espaço.

As aulas me ajudaram a pensar melhor sobre o nosso mundo e sobre o que nos parece "normal" no mundo.

Aprendi a fazer meu próprio texto e também a refletir sobre os textos que passam pra mim.

São tantos que nem sei como explicar, me ajudou na vida pessoal pensando de outros jeitos e me ajudando a resolver problemas, também me fez ver o mundo de uma forma totalmente diferente, agradeço muito por isso, obrigada.

Eu aprendi a ler de forma melhor os textos, o que me ajudou a estudar.

O texto sobre leitura me fez ter uma nova visão sobre leitura, pois com as aulas entendi que é uma forma de abrir novas portas e melhorar o meu modo de ler, refletindo e tentando não julgar um livro ou texto antes de lê-lo.

Os pontos positivos foram em que eu me dediquei bastante e vi que o que eu não entendo é só eu correr atrás que consigo. Sobre o conteúdo, vi as coisas de uma outra forma e perspectiva.

Com as aulas e leituras, foi possível ter uma nova percepção de mundo. Obtive uma melhor interpretação de texto e aprendi sobre a evolução da arte.

Aprendi a entender melhor o que se diz num texto, minha leitura ficou melhor.

O fichamento me ajudou a ter uma leitura mais atenciosa e também a estudar em outras matérias.

Um aprendizado mediano pois não entendi muito sobre as leituras, mas abri minha mente para novas ideias e novos modos da leitura.

Acho que melhorei na interpretação e consegui abrir um pouco minha mente em relação ao conteúdo e diferentes opiniões que surgiram em temas, como religião por exemplo.

Aprendi a mudar meu modo de leitura, aprendi a olhar o mundo com outros olhos e estou à procura da verdade, de ver o que antes não via e estou procurando uma rota para cursar até chegar a uma verdade que me conforte, mas nesse exato momento usaria uma frase de Sócrates "Só sei que nada sei".

Aprendi a ler com mais calma e entender parágrafo por parágrafo.

Aprendi a ler de uma forma mais "pura" pensando em cada palavra que os textos me oferecem.

Engrandeci meu espírito, jamais absorvi tanto conhecimento diferente apenas com uma matéria.

Repensar em algo que conheço e reconhecê-lo a partir de outro ponto de vista foi algo realmente positivo e diferenciado.

Aplicação de 2018:

Consegui entender melhor os textos que leio com as aulas.

Só tive a ganhar pois os modos de leituras nos dão algo mais crítico em relação a tudo.

Nova percepção de mundo real. Nova leitura aprofundada.

Apreendi ver o mundo de outra forma e fui capaz de ampliar minha mente.

Os pontos positivos foi que peguei mais vontade de ler.

Descoberta de novas maneiras de ler e entender um texto.

Obtive uma nova maneira de como rever uma leitura.

Apreendi vários métodos diferentes que com certeza irão me ajudar na próxima leitura.

Com as aulas passei a ver tudo de forma mais inteira e reflexiva.

DISCUSSÃO

Antes de comentarmos os resultados obtidos, gostaríamos de expor algumas questões e impressões ao leitor.

Em 2017, na primeira aplicação do projeto, ainda estávamos em processo de estruturação do mesmo. Ao longo dessa aplicação, e com os resultados obtidos nela, pudemos reavaliar o projeto na prática, percebendo com mais detalhe como ela se relaciona com a teoria.

Para ilustrar isso, note-se a exclusão da questão de número 6 do escopo da pesquisa. Em 2017, queríamos incluir nessa pesquisa a relação do corpo com o mundo, tanto na parte teórica quanto na aplicação prática, enfatizando a maneira como para Merleau-Ponty a percepção, a reflexão e o pensamento estão intimamente ligados ao corpo, isto é, sobre como pensar é um ato corporal. No entanto, dados tanto os contratempos de aplicação prática dessa questão em poucas aulas e numa leitura relativamente curta, o aperto de fundamentação teórica da questão no espaço dessa pesquisa, e, ainda, a percepção das dificuldades encontradas em sala de aula em 2017, resolvemos por bem deixar de fora esse intento.

Assim, em 2018, fizemos uma aplicação mais bem planejada, dada a inter-relação da teoria com a prática. Isto é, uma vez que já havíamos aplicado, pudemos reestruturar a metodologia, pensando justamente nas questões ocorridas na primeira experiência.

Além disso, ressaltamos também que cada turma tem suas especificidades. De uma maneira geral, há turmas mais unidas, em que os alunos são interessados e se ajudam, bem como há turmas em que os alunos estão constantemente em conflito ou desinteressados, tendo o professor que ajudar a resolver conflitos ou também se esforçar para despertar o interesse.

Nos dois anos, a aplicação foi para alunos do segundo ano. Em 2017 para oito turmas e em 2018 para cinco. No entanto, percebemos uma grande mudança no perfil geral das turmas de um ano para outro, o interesse pelas aulas e pelas atividades propostas, acentuadamente maior em 2018, contribuiu para uma participação mais positiva e para a diminuição de problemas com indisciplina e desrespeito. Não sabemos dizer a que se deve tal mudança, mas ela foi confirmada também por outros professores em conversas informais e conselhos de classe.

Como mencionado na metodologia de aplicação, o planejamento geral enfrenta diversas dificuldades práticas devido à dinâmica do ambiente escolar e as especificidades de cada turma. Algumas anotações em diário de campo ilustram essas dificuldades durante a aplicação do projeto, tais como:

- Em cada turma sempre há alguns alunos que não fazem a fotocópia do material ou que deixam para fazê-la somente na hora que precisam de nota para aprovação;
- Questões disciplinares diversas como conversa em demasia, barulho em sala, brincadeiras em excesso, falta de respeito com os colegas e com a classe etc;
- Turmas tanto com alunos interessados como com alunos apáticos e desinteressados;
- Interrupções diversas das aulas pela equipe pedagógica, direção ou conflitos internos da classe;
- Dificuldade relacionada com a última aula do período escolar, pois muitos alunos anseiam o fim da aula;
- Alunos atrasados no início das aulas, no retorno do intervalo ou nas trocas de aulas;
- Relatos sobre textos de difícil compreensão, para uma leitura individual;
- Alunos realizando outras atividades durante as aulas.

Apesar das dificuldades da aplicação, algumas anotações de campo revelam pontos positivos, tais como:

- Alunos participativos e interessados no conteúdo;
- Turmas participativas;
- Relato de aluna que fez a leitura do material em casa e refletiu sobre o modo como ela normalmente lê;
- Relato de aluno dizendo que sempre quis saber qual é a melhor maneira de ler;
- Relato de aluna sobre realização da leitura e reflexão durante o trajeto no sistema de transporte público;
- Relato de aluno ter interpretado a ideia de horizonte ideal da melhor leitura no texto de Muchail como se o que valesse na leitura é o caminho, mais do que a chegada;
- Relato de aluno que usou com sucesso a metodologia de fichamento de textos para estudo e realização de atividades em outras disciplinas escolares.

Isto posto, partimos agora para a discussão dos resultados com relação às nossas expectativas de aprendizagem.

Em primeiro lugar, consideramos importante dar voz aos alunos, tanto na sala de aula: sempre incentivando e provocando a participação com perguntas, trabalhos em equipe, apresentações de trabalho, atenção dedicada às dúvidas e aos alunos; quanto neste trabalho, que ganha em valor acadêmico, justamente por causa do empenho e das opiniões dos envolvidos. Assim justificamos, na descrição dos resultados acima detalhados, a longa lista de respostas que, aliás, passou por seleção, para evitar um aumento excessivo no número de páginas. Acreditamos, ainda, que uma das melhores formas de avaliar essa pesquisa seja a dinâmica de respostas anônimas, normalmente mais autênticas pelo fato do leitor não saber quem está respondendo; bem como a não atribuição de notas. Em suma, as respostas dadas sem identificação e não vinculadas a um “*vale nota*”, servem, em grande medida, como avaliação dessa pesquisa.

Nossa primeira expectativa era que os alunos compreendessem a interdependência do ensino com a leitura e de como existem formas diferentes de se ler e interpretar um texto. Tomando a primeira pergunta da pesquisa²⁹ como

²⁹ Você considera que as aulas foram produtivas para a sua reflexão sobre o papel da leitura? Por quê?

parâmetro, em 2017 cerca de 74% dos alunos responderam que as aulas foram produtivas para a reflexão sobre o papel da leitura e cerca de 78% em 2018. Os que responderam que as aulas não foram produtivas nesse sentido foi constante nos dois anos, em torno dos 14%. Já o número dos alunos que não responderam diminuiu dos 12%, em 2017, para 7% em 2018.³⁰

Apesar de não ser uma resposta direta para nossa expectativa de aprendizagem, pois os alunos terem respondido, genericamente, “sim” para a primeira pergunta, não significa que eles perceberam a interdependência entre leitura e ensino, mas o fato de terem refletido e pensado sobre o papel da leitura indica que houve ganho formativo simplesmente por isso. Isto é, refletir sobre a leitura a partir dos textos e questões propostas é refletir sobre a relação entre ela e o ensino. Além disso, as justificativas dos alunos apresentadas também evidenciam que suas reflexões foram justamente nesse sentido.

Um ponto importante e comentado por alguns alunos em suas respostas foi a relação dos textos com a história. Merleau-Ponty comenta sobre Descartes nas conversas e foi de fundamental importância ter trabalhado as duas primeiras meditações cartesianas, ao longo do ano letivo, para que a leitura dos comentários merleau-pontyanos sobre o autor fosse mais proveitosa.

Nossa segunda expectativa era que eles compreendessem a concepção de leitura que é tanto rigorosa quanto animada pelo ponto de vista do leitor, configurando uma tentativa de manutenção de um difícil equilíbrio e que eles exercitassem tal concepção nos trabalhos realizados e nos comentários de texto e produção de fanzines. As perguntas de números dois e três³¹ permitem uma apreciação dos resultados esperados. No geral percebemos que as respostas são positivas, algumas enfatizando uma certa dificuldade de ler e interpretar os textos.

³⁰ Como o número de amostras de respostas diminuiu de 120 para 28 de um ano para o outro, não temos exatamente o conhecimento estatístico para saber qual é a precisão e o nível de confiabilidade da pesquisa em dados percentuais. Mas vale ressaltar que em 2017 o projeto foi aplicado para 8 turmas de 30 alunos em média, num total aproximado de 240 participantes. Já em 2018 foram 5 turmas de 35 alunos em média, totalizando aproximadamente 175 alunos. Somando os números de 2017 e 2018, são 415 alunos e 148 questionários respondidos; o que significa que as respostas refletem, aproximadamente, 35% do total dos alunos participantes.

³¹ 2) Lemos e debatemos sobre como aprender filosofia tem relação com a leitura de textos filosóficos. Comente o que você pensa disso.

3) Vimos sobre um tipo de leitura que é tanto rigorosa quanto animada pela reflexão e o ponto de vista do leitor. Qual a sua impressão sobre esse tipo de leitura?

Uma das respostas da primeira pergunta, no entanto, nos parece bem interessante como exemplo. Respondendo se as aulas foram produtivas para a reflexão sobre o papel da leitura, o(a) aluno(a) respondeu que sim, “elas me ensinaram a ler de outro modo diferente, eu me vejo diante do texto, me incorporo a ele.” Podemos notar nessa resposta a percepção de um leitor que se vê como leitor, que se coloca diante daquilo de que está efetivamente diante, trazendo a sua bagagem para a situação que se encontra, sem deixar, todavia, de tentar colocar-se no lugar do autor, incorporando-se ao texto.

A terceira expectativa, por sua vez, era que os alunos percebessem e compreendessem a ideia de redescoberta do mundo de Merleau-Ponty. Isto pe, sobre como a filosofia, a arte e o pensamento moderno abrem o campo de nossa percepção para uma “redescoberta do mundo em que vivemos”. Sobre isso, algumas das respostas da quarta questão³² simplesmente afirmam algo meio vago como “ver o mundo com outros olhos”, já outras enfatizaram a mudança na arte como exemplo, outros ainda levantaram questões sobre a leitura ou sobre a ciência como exemplos. Pelas respostas apresentadas, consideramos que de uma forma geral os resultados foram positivos.

As outras expectativas dizem respeito, não só ao ponto de vista do observador/leitor e a percepção de sua relação intrínseca com o conhecimento, inclusive, com a própria ciência, como também sobre as mudanças correlatas na arte, na filosofia e na ciência modernas com relação à ideia de espaço. Não mais um espaço homogêneo, oferecido a uma inteligência sem corpo, mas um espaço heterogêneo “com relação a nossas particularidades corporais e com nossa situação de seres lançados no mundo” (MERLEAU-PONTY, 2009, p. 507).

Para a avaliação do cumprimento dessas expectativas, temos as respostas da quinta questão³³ e também, embora um pouco mais indiretamente, as respostas da nona questão³⁴ sobre a relação dos conteúdos com o cotidiano.

Tomando as transcrições das respostas da quinta questão como parâmetro, avaliamos que o resultado apresentado pelos alunos foi bastante satisfatório,

³² 4) Após as aulas, leituras, debates e reflexões, como você compreende a ideia de "redescoberta do mundo"?

³³ 5) Estudamos sobre a mudança de perspectiva na arte e na ciência do período clássico para o moderno. Como você entendeu essa mudança?

³⁴ 9) Você percebe relações entre os diferentes conteúdos trabalhados e o seu cotidiano? Faça um comentário geral sobre a sua experiência.

inclusive com respostas bem elaboradas sobre as mudanças relatadas por Merleau-Ponty nas *Conversas*.

As respostas dadas para a nona pergunta, embora sejam mais pessoais, também nos permitem considerar como alcançada nossa expectativa, uma vez que a percepção da relação dos conteúdos estudados com o cotidiano é justamente a percepção da relevância inerente do ponto de vista do observador que, aqui, neste caso, é o próprio aluno.

Por fim, gostaríamos de enfatizar e comentar as respostas da sétima e da oitava questão.³⁵ Nelas, pudemos verificar tanto as dificuldades e críticas dos alunos quanto os pontos positivos e ganhos por eles mesmos considerados.

Podemos perceber que as dificuldades concentram-se principalmente na complexidade dos textos e das palavras, algo que demonstra a própria exigência do trabalho com textos a partir de uma perspectiva que seja no mínimo rigorosa em sua interpretação e uso. Os alunos precisam ler, e precisam ler rigorosamente. Portanto, nós precisamos ler com os alunos, e no mínimo ler rigorosamente. Isto é, parece que não adianta o professor fazer e praticar a *sua* leitura, mesmo que rigorosa e original, e depois explicar o texto para os outros. É preciso ler rigorosamente *com* os alunos, auxiliá-los no exercício de interpretação, cobrando que eles interpretem e formem os *seus* comentários próprios. Isto é, se para os alunos fazer uma leitura rigorosa levanta as dificuldades envolvidas na própria leitura, então não há outro modo a não ser praticando a leitura e a reflexão para o desenvolvimento de uma melhor leitura e, conseqüentemente, de uma melhor capacidade de interpretação e de colocação de si no mundo.

Agora, com relação aos ganhos explicitados pelos alunos, podemos perceber que a média das respostas apresenta uma confirmação de que o trabalho com a leitura e sobre o que acontece quando lemos e interpretamos a partir de uma concepção de leitura como difícil equilíbrio aplicada e praticada nas aulas resultou em ganhos significativos para os alunos na sua própria relação com a leitura.

Assim, podemos concluir que no geral houve resultado satisfatório na aplicação dessa pesquisa. Além disso, algumas respostas apresentaram aprendizado exemplar além do esperado e reflexões bastante originais por parte dos alunos. Não

³⁵ 7) Comente sobre as suas dificuldades e críticas sobre as nossas práticas de aulas realizadas.

8) Comente sobre os pontos positivos e os ganhos que você teve com essas aulas e leituras.

podemos deixar de mencionar as dificuldades citadas como complexidade dos textos, alunos muito desmotivados, outros muitos centrados somente na aprovação por notas, fazendo somente o mínimo necessário; outros, ainda, que não demonstraram interesse ou não foram despertados para o tipo de reflexão e aprendizado que almejamos com a leitura, ensino e pesquisa em filosofia no nível médio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa tratou de fundamentar e aplicar uma metodologia de leitura de textos para o ensino de filosofia em nível médio. Em sua parte teórica, buscamos primeiramente fundamentar tanto alguns pressupostos filosóficos do ensino de filosofia quanto uma metodologia de leitura com base em Merleau-Ponty. Vimos, nesse sentido, como o ensino de filosofia está ligado tanto a um esforço para o despertar do tipo de atitude e de reflexão próprios da filosofia, quanto à relação do ensino com a história da filosofia e a interpretação de seus textos clássicos. De um lado, o despertar para a necessidade da compreensão e justificação de si, como Sócrates, por exemplo; do outro, a leitura e a interpretação da história da filosofia como forma de tomar conhecimento sobre a própria filosofia, seus temas, problemas, soluções e contradições. Portanto, além da insuficiente resposta como formação para o senso crítico, vemos na filosofia duas linhas mestras que se cruzam e se complementam.

Após a exposição dos pressupostos, fundamentamos uma metodologia de leitura filosófica. Para isso, lançamos mão de uma comparação entre a metodologia estrutural de leitura de textos em Goldschmidt e uma metodologia como esforço para manutenção de um difícil equilíbrio em Merleau-Ponty. Para o primeiro, interpretar um sistema de ideias deve ser feito sempre segundo as intenções do seu autor, isto é, seguindo sempre a ordem do texto, buscando sua própria estrutura e as razões arguidas para fundamentação da doutrina apresentada. O leitor, nessa metodologia, deve apenas se limitar a julgar os dogmas apresentados segundo as razões levantadas para a justificação dos conceitos, tendo, portanto, a tarefa de reconstituir o texto e julgá-lo como verdadeiro ou contraditório somente em vista do próprio texto.

Já em Merleau-Ponty, vimos como o leitor possui um papel ativo na leitura, e isto não por vontade ou disposição, mas pelo fato de que a situação do leitor sempre aparece no ato de ler, uma vez que é sempre a partir da situação que ele lê, não podendo ler simplesmente desvencilhando-se de seu meio, isto é, de seu ponto de vista, de seu tempo, de sua história. No entanto, o leitor pode, isto sim, esforçar-se por pensar a partir do texto de outrem, buscar compreender as ordens das razões apresentadas, mas será sempre ele, o leitor, quem as compreende de seu lugar, seu tempo e sua posição. Buscando, nessa situação, o esforço para a manutenção desse difícil equilíbrio entre seu ponto de vista e o do autor, entre a sua história e a história social e cultural, entre o explícito de um texto e seu impensado, afinal, nenhum texto

lido jamais foi pensado a não ser pelo seu leitor. Cada leitura, nesse sentido, configura sempre um novo começo do pensamento: nem puramente lógica nem contingencial, mas lógica na contingência; nem dentro do texto e nem de fora dele, mas em meio; nem objetivamente nem subjetivamente, mas no espaço possível da comunicação com o outro, possibilitando, assim, a instauração do novo justamente a partir da tradição.

Já na parte prática desta pesquisa, aplicamos esta metodologia de leitura com os alunos do ensino médio do Colégio Estadual Leônicio Correia. Fizemos a exposição do contexto, dos materiais utilizados e do passo a passo da aplicação em sala de aula. Nesse sentido, expusemos tanto o plano didático das aulas aplicadas quanto a nossa interpretação e comentários dos recortes escolhidos. Por fim, apresentamos o questionário de avaliação realizado anonimamente pelos alunos.

Nos resultados, por sua vez, fizemos uma apuração quantitativa e qualitativa das respostas e deixamos várias transcrições das respostas dos alunos para a apreciação do leitor. Consideramos que de uma maneira geral os resultados foram bastante profícuos dadas as expectativas de aprendizagem apresentadas.

Diante do exposto, em primeiro lugar, gostaríamos de considerar o caráter teórico-prático da pesquisa em nível de mestrado profissional. Esta pesquisa foi realizada integralmente em sua relação com o ofício de professor, sem licença da função para tanto e, além disso, tratou justamente de pesquisar esse próprio ofício. Portanto, a escola foi, simultaneamente, local de trabalho profissional e local de pesquisa. Não se tratou de simplesmente aplicar uma pesquisa na escola, mas de transformar o ofício do ensino em prática de pesquisa. Nesse sentido, consideramos de fundamental importância o trabalho do professor como pesquisador do ensino, tornando-se a escola, assim, não um laboratório, mas uma espécie de ateliê de pesquisa. E, uma vez que nela estamos trabalhando para e com os alunos, eles também são, ao seu modo e em sua situação própria, colaboradores da pesquisa e cada um seu próprio pesquisador.

Além disso, consideramos que esta tomada da escola como ateliê de pesquisa favorece a consolidação de uma perspectiva na qual a exigência de reflexão na e sobre a prática de ensino torna o ofício profissional uma constante aprendizagem, sempre em aberto para as diversas situações de seu campo de horizontes. Do mesmo modo como a fundamentação teórica e, no fundo, a própria questão da pesquisa - *por que e como ensinar filosofia?* - nasceram intimamente ligados à prática profissional,

o trabalho de pesquisa teórica também modificou e sugeriu direções para a aplicação prática e esta, por sua vez, sugeriu caminhos e problemas para a fundamentação teórica.

Assim como esta pesquisa foi se consolidando no seu próprio desenrolar teórico-prático, uma etapa formulando, reformulando e complementando a outra, ela pode também ser repensada, readaptada e replicada, seja por nós, seja pelo professor leitor, tendo em mente que sempre uma nova aplicação pode, e quiça deve, causar mudanças na própria concepção.

Além disso, pode-se adaptá-la para outros textos, autores e até disciplinas e áreas como as artes, as humanas e as exatas, uma vez que essa concepção nasce na filosofia de Merleau-Ponty justamente numa relação do filósofo com essas áreas. Desse modo, consideramos ainda que os resultados demonstram uma profícua possibilidade de aplicação desta metodologia em outras áreas, contribuindo para consolidar tanto a disciplinaridade da filosofia quanto a interdisciplinaridade na educação formal. Assim, no esforço para fundamentação de uma especificidade para o ensino de filosofia em nível médio, percebemos o quanto essa especificidade pode contribuir para a escola de uma maneira geral, consolidando uma maneira de leitura que possibilita aos alunos um melhor aproveitamento não só na filosofia, mas também das outras disciplinas escolares. A partir deste melhor aproveitamento, será mais frequente ver alunos que se coloquem na situação envolvida em toda experiência, seja ela de ensino e leitura, seja qualquer outra, e reflitam justamente sobre essa situação em uma tentativa para consolidar, como diria Merleau-Ponty, uma redescoberta desse mundo que vivemos mas que permanece muitas vezes ignorado por nós.

Nesse sentido, por fim, consideramos a leitura como acontecimento que deve se experimentar. O professor pode até passar a sua leitura para os alunos, mas sem deixar de oportunizar que esse acontecimento seja experimentado, sentido e refletido por eles mesmos.

Sugerimos ainda um aprofundamento futuro incorporando outro elemento central da filosofia de Merleau-Ponty, relacionado intimamente com o escopo dessa pesquisa, trata-se do corpo como meio de nossa relação com o mundo.

REFERÊNCIAS

ARENDT, H. **A vida do espírito**. Rio de Janeiro: UFRJ Editora/Relume Dumará, 1991. v.I.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. In: _____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. p. 144-201.

CERLETTI, A. **O ensino de filosofia como problema filosófico**. Tradução de Ingrid M. Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CHAUÍ, M. Experiência do pensamento. In: _____. **Da realidade sem mistérios ao mistério do mundo**: Espinoza, Voltaire, Merleau-Ponty. 3ªed. São Paulo: Brasiliense, 1983. p. 193-208.

_____. Experiência do pensamento. In: _____. **Experiência do pensamento: ensaios sobre a obra de Merleau-Ponty**. São Paulo: Martins Fontes, 2002a. p. 1-150.

_____. Obra de arte e filosofia. In: _____. **Experiência do pensamento: ensaios sobre a obra de Merleau-Ponty**. São Paulo: Martins Fontes, 2002b. p. 151-195.

_____. A noção de estrutura em Merleau-Ponty. In: _____. **Experiência do pensamento: ensaios sobre a obra de Merleau-Ponty**. São Paulo: Martins Fontes, 2002c. p. 197-256.

FAVARETTO, C. Prefácio da primeira edição. In: ROCHA, R. P. da. **Ensino de filosofia e currículo**. 2.ed. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2015.

GOLDSCHMIDT, V. Tempo Histórico e Tempo Lógico na Interpretação dos Sistemas Filosóficos. In: **A religião de Platão**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1963. p. 139-147.

GRISON, E. M. A leitura de textos e a produção de fanzines como mediações da formação pelo conceito no ensino de filosofia. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2019.

GUÉROULT, M. O problema da legitimidade da História da Filosofia. **Revista de História**, São Paulo, v. 37, n. 75, p. 189-211, sep. 1968. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/128471>>. Acesso em: 30 julho 2018.

GUIDO, H. GALLO, S. KOHAN, W. O. Princípios e possibilidades para uma metodologia filosófica do ensino de filosofia: história, temas, problemas. In: CARVALHO, M. CORNELLI, G. [ORGS]. **Ensinar filosofia**. Vol 2. Cuiabá, MT: Central de Texto, 2013. Pgs 101-128

KUHN, T. **A estrutura das revoluções científicas**. 5. ed. São Paulo: Editora Perspectiva S.A, 1997.

_____. **A função do dogma na investigação científica**. Organizador: Eduardo Salles O. Barra; tradução: Jorge Dias de Deus. Curitiba: UFPR. SCHLA, 2012.

LEFORT, C. Prefácio. In: MERLEAU-PONTY, M. **A prosa do mundo**. Trad. Paulo Neves. Edição e Prefácio Claude Lefort. 1ed. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

LEOPOLDO E SILVA, F. História da filosofia: centro ou referencial? In: NETO, H. N. (Org.). **O ensino de filosofia no 2º grau**. São Paulo: SOFIA: SEAF, 1986. p. 153-162.

MARCONDES, D. É possível ensinar filosofia? E, se possível, como?. In: KOHAN, W. O. [org.]. **Filosofia: caminhos para seu ensino**. 2008. Pgs 54-68.

MERLEAU-PONTY, M. Un inédit de Maurice Merleau-Ponty. Note d'introduction de Martial Gueroult. **Revue de métaphysique et de morale**, n. 4, p. 401-409, 1962.

_____. Matériaux pour une théorie de l'histoire. In: _____. **Résumés de cours** (Collège de France). Paris: Gallimard, 1968, p. 43-56.

_____. **Ciências do homem e fenomenologia**. Trad. Salma T. Muchail. São Paulo: Saraiva, 1973.

_____. O filósofo e sua sombra. Trad. Marilena Chauí. In: _____. **Merleau-Ponty: textos escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, 1980a. p. 239-260. (Col. Os Pensadores).

_____. Em toda e em nenhuma parte. Trad. Marilena Chauí. In: _____. **Merleau-Ponty: textos escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, 1980b. p. 239-260. (Col. Os Pensadores).

_____. A linguagem indireta e as vozes do silêncio. Trad. Pedro de Souza Moraes. In: _____. **Merleau-Ponty: textos escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, 1980c. p. 141-175. (Col. Os Pensadores).

_____. Sobre a fenomenologia da linguagem. Trad. Marilena Chauí. In: _____. **Merleau-Ponty: textos escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, 1980d. p. 129-140. (Col. Os Pensadores).

_____. O olho e o espírito. Trad. Marilena Chauí. In: _____. **Merleau-Ponty: textos escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, 1980e. p. 85-111. (Col. Os Pensadores).

_____. Materials for a theory of history. In: _____. **In praise of philosophy and other essays**. Translation by John O'Neill. Evanston: Northwestern University Press, 1988a. p. 95-106

_____. Dialectical Philosophy. In: _____. **In praise of philosophy and other essays**. Translation by John O'Neill. Evanston: Northwestern University Press, 1988b. p. 121-129.

_____. **Signos**. Trad. Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. Elogio da filosofia. Trad. António Braz Teixeira. Lisboa: Guimarães editores, 1993.

_____. **Fenomenologia da percepção**. Trad. Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2ªed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. Conversas. In: MARÇAL, J. [org.]. **Antologia de Textos Filosóficos**. Curitiba: SEED – Pr, 2009, p. 498-507.

_____. **A prosa do mundo**. Trad. Paulo Neves. Edição e Prefácio Claude Lefort. 1ed. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

_____. **O visível e o invisível**. Trad. José Arthur Gianotti e Amando Mora d'Oliveira. São Paulo: Perspectiva, 2014.

MOURA, C. A. R. de. Apresentação. In: MOUTINHO, L. D. S. **Razão e experiência**: ensaio sobre Merleau-Ponty. Rio de Janeiro: Editora UNESP, 2006. p. 13-21.

MOUTINHO, L. D. S. **Razão e experiência**: ensaio sobre Merleau-Ponty. Rio de Janeiro: Editora UNESP, 2006.

MUCHAIL, S. T. A filosofia e seu ensino: um modo de ler. In: CANDIDO, C. CARBONARA, V. [Org.]. **Filosofia e ensino**: um diálogo transdisciplinar. Ijuí - Ed. Unijuí, 2004, p. 335-344.

NETO, H. N. (Org.). **O ensino de filosofia no 2º grau**. São Paulo: SOFIA: SEAF, 1986.

ROCHA, R. P. da. **Ensino de filosofia e currículo**. 2.ed. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2015.

SCHON, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino aprendizagem. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SEED - PR. **Colégio Estadual Leôncio Correia**. Projeto Político Pedagógico. Paraná: Seed, 2013. Disponível em: <http://celc.weebly.com/ppp-e-regimento.html>
Acesso em: 11 out. 2018.

SEVERINO, A. J. SEVERINO, E. S. **Ensinar e aprender com pesquisa no ensino médio**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

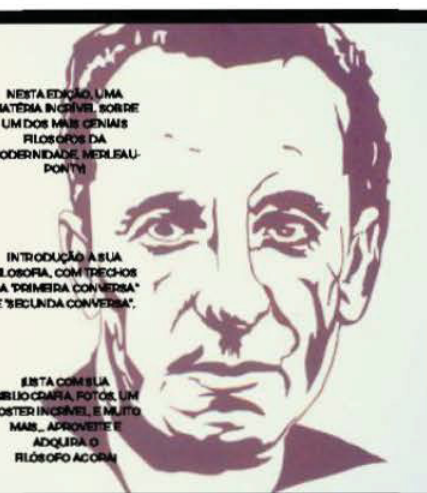
TOMAZETTI, E. M.; BENETTI, C. C. Da História da Filosofia ao Filosofar: alguns desafios no diálogo com o não filosófico. In: **Educação (UFSM)**, Santa Maria, p. 75-88, dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/16184>>. Acesso em: 25 set. 2018.

VELASCO, P, D, N. Sobre o papel formativo da filosofia no ensino médio. In: SEVERINO, A, J. LORIERI, M, A. GALLO, S. (orgs.). **O papel formativo da filosofia**. Jundiaí, Paco Editorial: 2016. p. 109-128

ANEXO I - Fanzines realizados por estudantes

O FILÓSOFO

MERLEAU-PONTY



NESTA EDIÇÃO, UMA
MATERIA INCRÍVEL, SOBRE
UM DOS MAIS GENIAIS
FILOSOFOS DA
MODERNIDADE, MERLEAU-
PONTY:

INTRODUÇÃO À SUA
FILOSOFIA, COM TRECHOS
DA "PRIMEIRA CONVERSA"
E "SEGUNDA CONVERSA".

ESTA COM SUA
BIBLIOGRAFIA, FOTOS, UM
POSTER INCRÍVEL, E MUITO
MÁS... APROVEITE E
ADQUIRA O
FILOSÓFO AGORA!

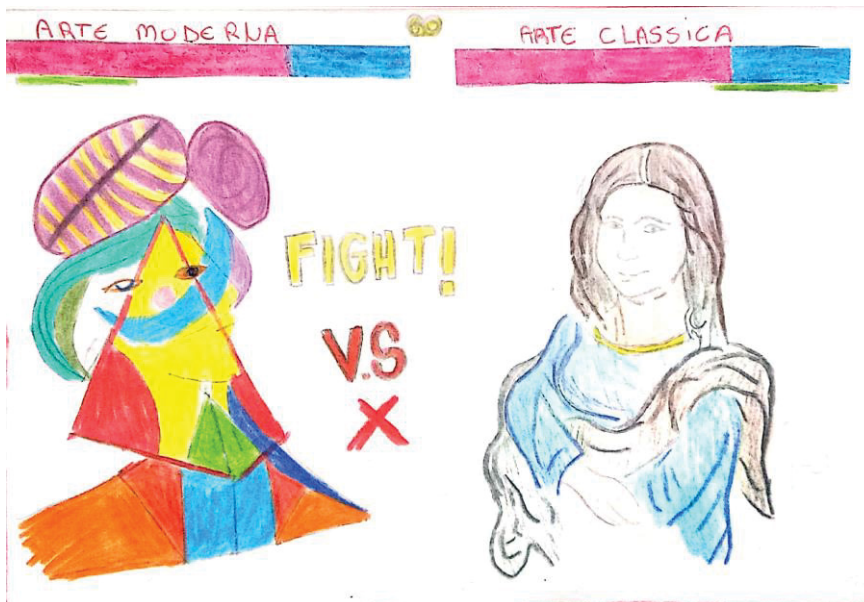
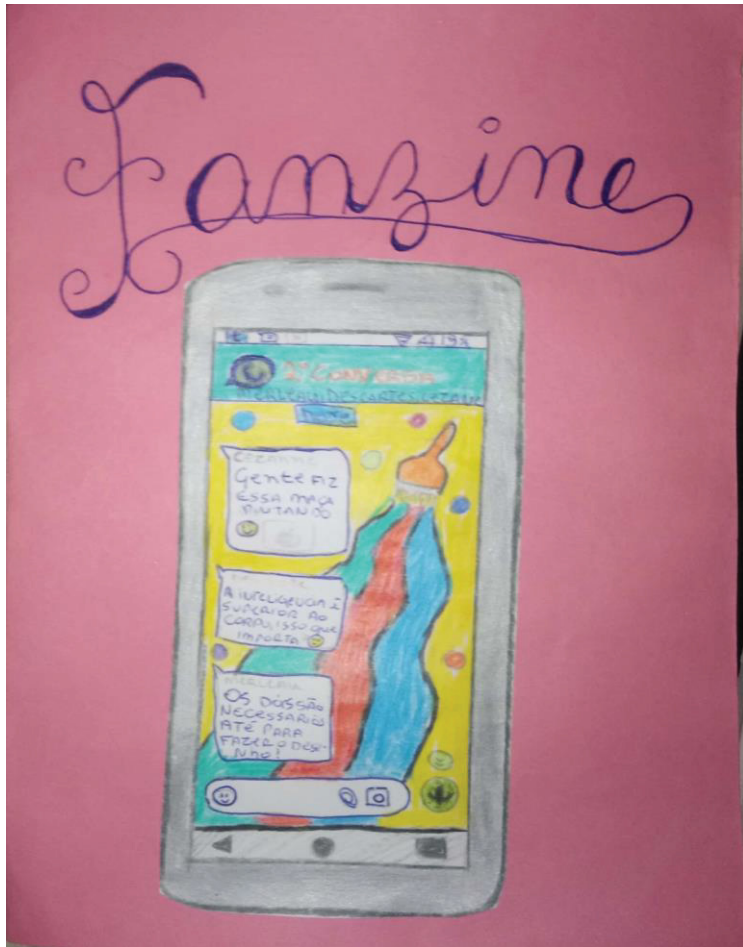
"A FILOSOFIA É UM DESPERTAR PARA
VER E MUDAR O NOSSO MUNDO"

[illegible]

PRIMEIRA CONVERSA: O MUNDO PERCEBIDO E O MUNDO DA CIÊNCIA

Nessa primeira conversa, o grande filósofo Merleau-Ponty, debate alguns temas sobre o nosso mundo, no estilo Ponty de ser, o principal tema dessa primeira conversa é sobre a nossa percepção. No texto, o autor explica que o mundo que vemos parece o que melhor conhecemos, pois só é preciso abrir os olhos para nele penetrar, mas que isso é apenas uma ilusão, e foram precisos muitos esforços da arte e da filosofia para entendermos melhor o mundo em que vivemos. Cita que é comum nos filósofos franceses reconhecer a ciência e seus conhecimentos científicos e lhe dar um valor tão grande que faz nossos sentidos e nossas experiências vividas totalmente desvalorizados, porque tudo isso é uma espécie de ilusão, e apenas a ciência é dona da "verdade absoluta". A arte é de grande importância para a percepção do mundo, mas isso não quer dizer que nega ou limita a ciência, ela é um instrumento para entendermos melhor nosso mundo.

O autor também faz uma observação sobre os cientistas clássicos e modernos escrevendo que: os cientistas modernos, não são mais como os cientistas clássicos, que acreditavam na ilusão de compreender totalmente um objeto, segundo Merleau-Ponty não é possível, pois chegar a uma compreensão pura de um objeto, seria uma coisa divina, de certa forma, seria como próprio Deus ver o mundo. Os cientistas entendem que isso não é possível, acreditam que isso não suprime nossa necessidade de pesquisa, estamos sempre observando e não podemos escapar disso. Apenas usando a união de arte e da Filosofia, é possível abrir as portas da nossa percepção e enxergar o mundo como ele realmente é.



§10

A arte moderna é "difícil" porque exige pensamentos discorde, sendo muito além do senso comum, que são pensamentos que nos dão tranquilidade sendo mais simples.

§20

Para os clássicos o Espaço é (igual), é homogêneo, um lugar único, certo, que pode ter ou não algo.

Para os modernos o Espaço é heterogêneo.

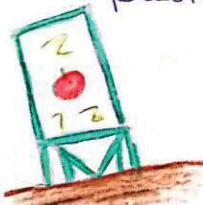
Onde é diferente, as coisas mudam conforme o que há no espaço.

§30

"A medida em que se pinta, se desenha".

Quando muda a perspectiva da obra, se diz que pintando se desenha.

sendo um pensamento moderno, pois os clássicos desenhavam para depois preencher o desenho.



§40

A arte clássica tem um aspecto mais pacífico, fácil de entender, de se ver (quem vê a pintura não precisa se preocupar em focar em apenas uma coisa, pois o foco está em toda paisagem, distribuído).

A arte moderna tem a totalidade, no qual só podemos ver uma coisa de cada vez (Ex: quando colocamos o dedo no frente do rosto, se olhar o dedo o fundo perde o foco). Assim essa arte tem a experiência de se ver uma coisa de cada vez (objeto ou fundo).



ou de diferentes ângulos com perspectiva diferente. O que pode parecer "errado".

§50

Não pode haver a ilusão que algo é totalmente perfeito, puro, homogêneo, mas algo com vários pontos de vista.

§60

ILUSÃO DE ÓTICA DE MELEBRANCHÉ

Que diz que uma lua parece maior quando no horizonte (lua cheia) do que quando no vertical, em cima.

Mas se olharmos por um rolo de papel higiênico essa impressão desaparece.



acurdo (a sua "fio do mesmo tomamho")

Flá uma fusão que se explica, que temos (mês, seres humanos), usa um-pensão, aderido ao fato de sempre existirmos ("ligo do") a terra, amando, vivendo, sempre no horizonte (parecendo que tudo que está nessa vida mais "perto", se considerado ver-mos no vertical)

Re se olhamos uma estrada de 10 metros, ela pareceu mais perto, menos surpreendente, se estiver-mos em um prédio de 10 metros, olhando para baixo

Merleau Ponty
+ Descartes



Quem Pesa mais



Merleau Ponty

Sua filosofia era em relação do corpo com o mundo. Da percepção, do que ocorre com o corpo.

Re - OUTRO } CORPO

Cu } mundo

Descartes

Enquanto a ciência, (que achava o corpo inferior a inteligência), a Religião (que o corpo era inferior, pecado em comparação a alma), Merleau, não separava o corpo da alma, alma encarnado ou corpo

alocado) pois tudo que se conhece é através do corpo, seja um espírito / inteligência

ANEXO II - IMAGENS

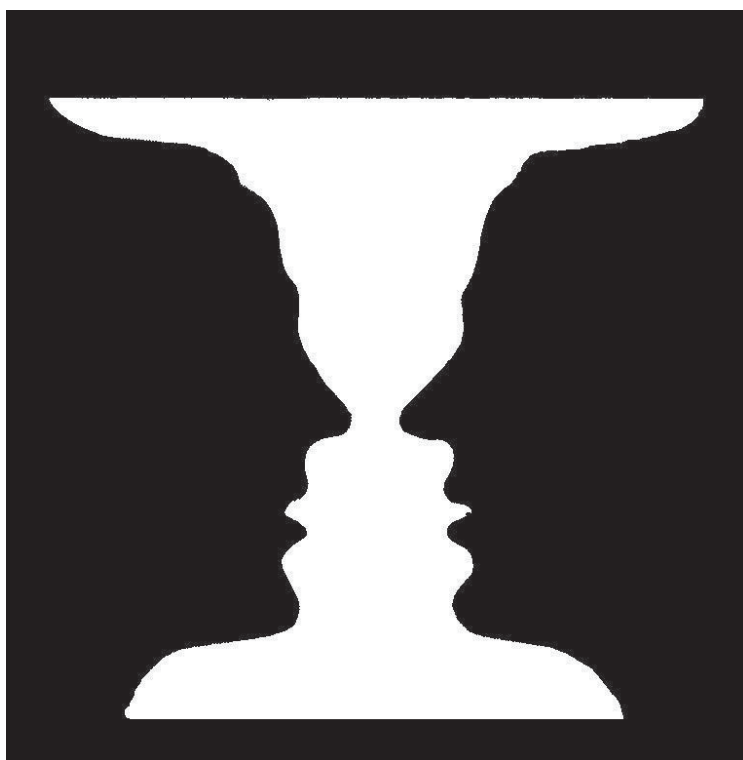


Fig. 1. Vaso de Rubin

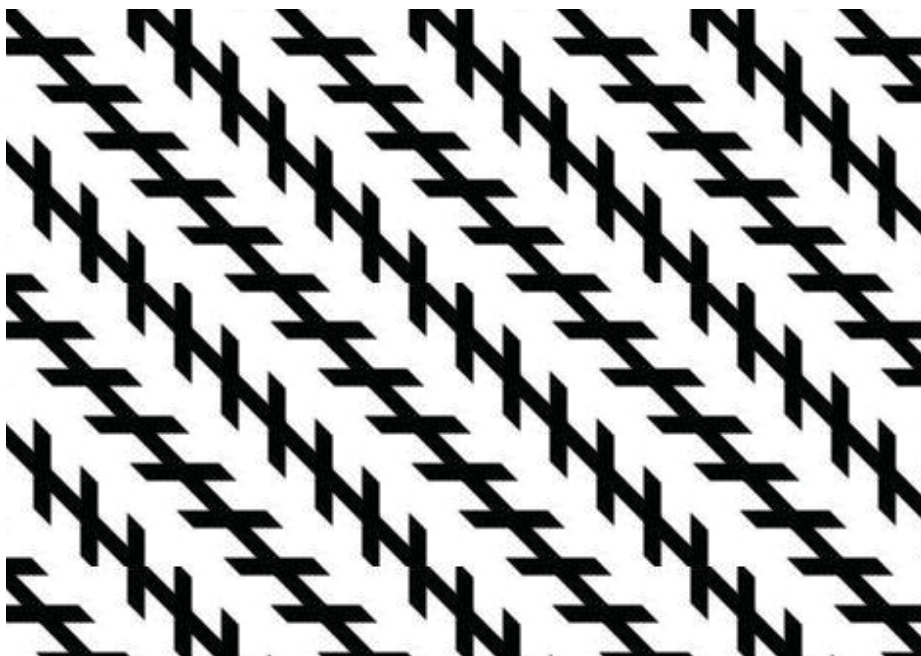


Fig. 2. Ilusão de Zollner

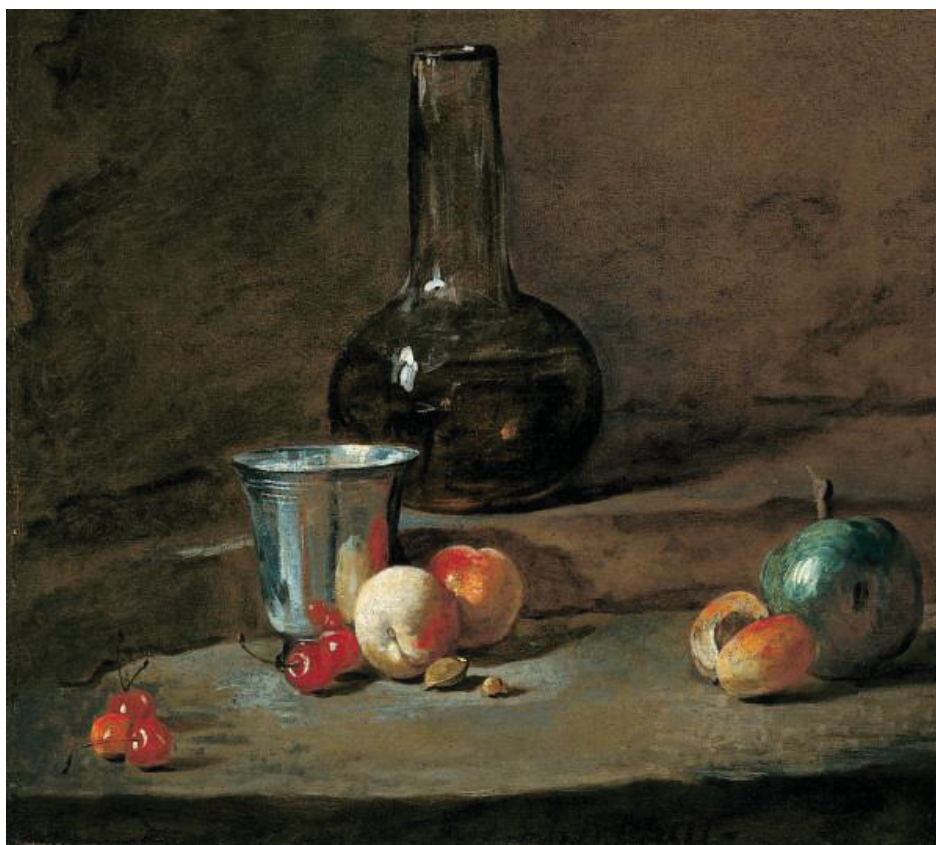


Fig. 3. *O cálice de prata* (1728), de Jean-Baptiste Chardin



Fig. 4. *Os israelitas colhendo o Maná no Deserto* (1637) - Nicolas Poussin



Fig. 5. *Paisagem com Diógenes* (1647) - Nicolas Poussin



Fig. 6. *Natureza morta e crânio* (1898) - Cezanne



Fig. 7. *Natureza morta com sete maçãs* (1878) - Cézanne



Fig. 8. *Maçãs e laranjas* (1900) - Cézanne



Fig. 9. *Les Femmes d'Alger* (1935) - Picasso



Fig. 10. *Mulher sentada apoiada pelo cotovelo* (1939) - Picasso



Fig. 11. *Guernica* (1937) - Picasso



Fig. 12. *Retrato de Ambroise Vollard* (1910) - Picasso